

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Osíria Fernandes

**A IMIGRAÇÃO ITALIANA BRASILEIRA E O CONTEXTO DAS ESCOLAS
ÉTNICAS (1930-1950)**

Sorocaba/SP
2022

Osíria Fernandes

**A IMIGRAÇÃO ITALIANA BRASILEIRA E O CONTEXTO DAS ESCOLAS
ÉTNICAS (1930-1950)**

Tese apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de Sorocaba,
como exigência parcial para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Vania Regina
Boschetti

**Sorocaba/SP
2022**

Ficha Catalográfica

F41i Fernandes, Osíria
 A imigração italiana brasileira e o contexto das escolas étnicas
 (1930-1950) / Osíria Fernandes. – 2022.
 233 f. : il.

 Orientadora: Profa. Dra. Vânia Regina Boschetti
 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba,
 Sorocaba, SP, 2022.

 1. Educação – Brasil – História – 1930-1945. 2. Imigrantes –
 Itália – Educação. 3. Escolas étnicas – Brasil. 4. Educação e Estado
 – Brasil. I. Boschetti, Vânia Regina, orient. II. Universidade de
 Sorocaba. III. Título.

Elaborada por Regina Célia Ferreira Boaventura – CRB-8/6179.

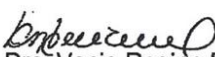
Osíria Fernandes

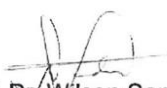
**A IMIGRAÇÃO ITALIANA BRASILEIRA E O CONTEXTO DAS ESCOLAS
ÉTNICAS (1930-1950)**

Tese aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor no Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba.

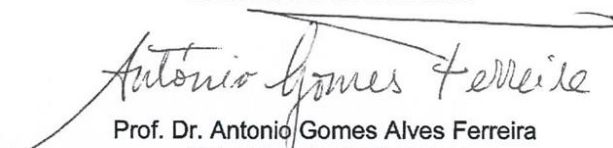
Aprovado em: 22/02/2022.

BANCA EXAMINADORA:


Profa. Dra. Vania Regina Boschetti
Universidade de Sorocaba


Prof. Dr. Wilson Sandano
Universidade de Sorocaba


Prof. Dr. Rafael Angelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba


Prof. Dr. Antonio Gomes Alves Ferreira
Universidade de Coimbra


Profa. Dra. Anicleide Zequini
Universidade de São Paulo

DEDICATÓRIA

Celina Vicente, minha mãe, uma mulher determinada a dar às filhas as oportunidades que não teve e cujo legado de garra e força me acompanha, agora no brilho de uma estrela. (*In memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida, que Deus me permitiu com muito esforço, chegar aos 61 anos e a este momento especial.

À minha família, amigos, e, sobretudo, aos grandes mestres, orientadores, que dedicadamente me acompanharam nesta trajetória, em especial.

Ao Professor Dr. António Gomes Ferreira pelo acolhimento, atenção, envolvimento, interesse, orientação e contribuição para o enriquecimento da tese no contexto do Transnacionalismo Portugal/Brasil e orientação sempre pontual, fundamentada e presente no desenvolvimento desta tese

À Professora Dra. Vania Regina Boschetti por toda dedicação, empenho, horas preciosas de orientação e atenção para a construção desta tese e seu admirável amor pela educação.

Muito obrigada!

Nós, brasileiros, somos um povo sem ser impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Em massa de nativos viveu por séculos sem consciência de si. Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros.

(Darcy Ribeiro)

RESUMO

A imigração italiana brasileira e o contexto sócio, político e econômico do Brasil no período de 1930-1950 foram objetos de análise desta tese, visando estabelecer as correlações entre o processo de nacionalização do ensino e a adaptação dos imigrantes italianos à cultura brasileira, frente ao desejo de preservação de sua identidade a partir das escolas étnicas. As similaridades entre o Estado Novo em Portugal e no Brasil foram discutidas sob o aspecto da nacionalização em ambas as nações e que denota a visão do contexto mundial no Estado Novo brasileiro, sendo os imigrantes luso brasileiros um componente fundamental e assim, importante na construção da história brasileira. Além disso, apresenta como problemática, avaliar de que forma a relação entre as escolas étnicas e o mutualismo italiano diante de um contexto de opressão e intenso viés ideológico no Brasil, puderam contribuir com inserção do ideário italiano. Diante disto, avalia o processo de nacionalização do ensino e seus efeitos sobre as escolas étnicas italianas no referido período. Sugere que as escolas étnicas foram articuladas de forma a garantir a continuidade da identidade cultural dos imigrantes italianos, que os vênetsos estabeleceram maior influência no que diz respeito à manutenção das escolas étnicas a partir das Associações de Socorro Mútuo no Brasil ou ainda que Getúlio Vargas usou a repressão às escolas étnicas como estratégia política e continuidade do poderio sobre o povo brasileiro, sob a desculpa da nacionalização da educação. Tendo como predominância a política nacionalista do governo Vargas, a pesquisa utiliza como metodologia: a) pesquisa descritiva de cunho qualitativo; b) análise documental por meio do método dialético, no que diz respeito à unificação das nações através da língua, formato de educação e a nacionalização dos italianos a partir dos registros da Escola Anita Garibaldi da cidade de Salto, no interior do estado de São Paulo; c) produção bibliográfica em obras, revistas acadêmicas e periódicos qualificados, destacando-se Maschio, Rech, Tambara, Weiduschadt, Luchese, Barausse, Malikoski, Kreutz, Belusso e Panizzolo. Considera que o Brasil não estava alheio aos acontecimentos político-ideológicos na Europa, que permeavam o mundo durante a Primeira e Segunda Guerra Mundial de forma que houve movimento no sentido de disseminar as ideias fascistas no país. Ainda com as dificuldades impostas, os italianos conseguiram manter sua

identidade, cultura e idioma, mesmo estando o país sob constante pressão de Getúlio Vargas quanto à nacionalização.

Palavras-chave: imigração italiana; escolas étnicas; Estado Novo; nacionalização da educação.

ABSTRACT

Brazilian Italian immigration and the socio, political and economic context of Brazil in the period 1930-1950 were the objects of analysis of this thesis, aiming to establish the correlations between the process of nationalization of education and the adaptation of Italian immigrants to Brazilian culture, against the desire to preserve their identity from ethnic schools. The similarities between the Estado Novo in Portugal and Brazil were discussed from the point of view of nationalization in both nations, which denotes the view of the world context in the Brazilian Estado Novo, with Portuguese-Brazilian immigrants being a fundamental and thus important component in the construction of Brazilian history. The research seeks to understand how the resistance of ethnic schools impacted the preservation of Italian identity in Brazil during the Estado Novo and the process of nationalization of Brazilian education. In addition, it presents as a problem to assess how the relationship between ethnic schools and Italian mutualism in a context of oppression and intense ideological bias in Brazil, could contribute to the insertion of Italian ideas. In view of this, it evaluates the process of nationalization of education and its effects on Italian ethnic schools in that period. It suggests that the occupation of immigrants was opportune for Brazil while fulfilling the political role of whitening race and replacing labor, being questioned during the Estado Novo about the ideological influence of these immigrants in São Paulo and other urban centers and, more later, harshly repressed after Italy's association with the Bloc against Brazil in World War II through the dissolution of ethnic schools and Mutual Aid Associations, leading them underground. Having as a predominance the nationalist policy of the Vargas government, the research uses as methodology: a) descriptive research of a qualitative nature; b) document analysis through the dialectical method, with regard to the unification of nations through language, education format and the nationalization of Italians; c) bibliographic production in works, academic journals and qualified periodicals, highlighting Maschio, Rech, Tambara, Weiduschadt, Luchese, Barausse, Malikoski, Kreutz, Belusso and Panizzolo. It considers that Brazil was not oblivious to the political-ideological events in Europe, which permeated the world during the First and Second World War, so that there was a movement towards the dissemination of fascist ideas in the country. Even with the difficulties imposed, the

Italians managed to maintain their identity, culture and language, even though the country was under constant pressure from Getúlio Vargas regarding nationalization.

Keyword: Italian immigration; Ethnic Schools; New State; Nationalization of Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Moeda corrente dentro das fazendas Levy durante o colonato.....	48
Figura 2 – Cédula corrente dentro das fazendas Taquara durante o colonato..	48
Quadro 1 – Emigração italiana 1869-1880.....	49
Figura 3 – Vinda de imigrantes italianos para o Brasil.....	51
Figura 4 – Projeto de abertura da Avenida Mem de Sá.....	61
Tabela 1 – Proporção da imigração estrangeira 1920-1970.....	67
Figura 5 – Escola Italiana de Rio Carvão - Urussanga, início do século XX.....	132
Quadro 2 – Escolas étnicas italianas 1908-1940.....	134
Figura 6 – Livro didático nos tempos de Salazar.....	146
Quadro 3 – Ex-alunos da escola Anita Garibaldi no período de 1930 a 1950...	157
Figura 7 – Caligrafia dos alunos da Escola Anita Garibaldi.....	161
Figura 8 – Mordaça linguística durante o período de Nacionalização em 1942.....	180

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANL	Aliança Nacional Libertadora
DOU	Diário Oficial da União
PRF	Partido Republicano Federal
PRP	Partido Republicano Paulista
EUA	Estados Unidos da América

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O BRASIL NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.....	22
2.1	Uma República em construção	22
2.2	Quadro político, econômico e social: da agricultura à indústria e ao comércio.....	27
2.3	O problema da educação	38
2.4	A imigração italiana e a transição da Primeira República até a Revolução de 30	46
3	A ERA VARGAS NO CONTEXTO DO ESTADO NOVO BRASILEIRO	73
3.1	Integralismo e Transnacionalismo entre Brasil e Portugal no Estado Novo.....	73
3.2	A emigração: diversidade e integração das escolas étnicas.....	107
3.2.1	Sociedade de Socorro Mútuo	124
3.3	Similaridades no projeto de educação de Capanema Educação de Carneiro Pacheco	140
3.4	Integralismo e Transnacionalismo Brasil Portugal	146
3.5	Cultura escolar e ideologia fascista frente à política de nacionalização da educação.....	148
4	PRESENÇA DOS VÊNETOS NO CONTEXTO DA IMIGRAÇÃO, IDENTIDADE E ESCOLAS ÉTNICAS EM SÃO PAULO	150
4.1	O papel da Escola Anita Garibaldi na cidade de Salto, um importante exemplo da escola étnica.....	156
4.1.1	A cultura italiana e os desafios no Pós-guerra	162
4.2	Manutenção da identidade e cultura italiana diante da escola pública brasileira.....	164
4.2.1	Transição da Escola Anita Garibaldi para a Educação Pública na Cidade de Salto - SP.....	165
5	LEGADO DA IMIGRAÇÃO ATRAVÉS DOS SEUS DESCENDENTES VÊNETOS NA CIDADE DE SALTO – SP	167
5.1	Estado Novo e a educação nas regiões coloniais italianas.....	167
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
	REFERÊNCIAS	202
	ANEXO A – IMIGRAÇÃO ITALIANA E EDUCAÇÃO	224

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo das escolas étnicas surgiu a partir da construção da dissertação sobre as escolas confessionais e a laicização de ensino que levou à discussão sobre a influência ideológica na construção e manutenção dessas escolas durante o Estado Novo, enquanto era perseguida por Getúlio Vargas sob o pretexto da disseminação dos ideais italianos, pelos seus imigrantes, em solo brasileiro.

A tese apresentou inicialmente um panorama geral entre o contexto brasileiro a partir da instalação de um Brasil republicano, com panorama econômico e social pós-escravidão e a consequente necessidade de compor a força de trabalho em novos formatos, o que levou à elaboração de uma política imigratória. O país recebeu imigrantes de vários pontos da Europa, da Ásia e do Oriente ao longo de sua história. Nela, a imigração italiana é o movimento em que se concentra a pesquisa dadas as suas particularidades e por ser ela a origem do objeto de investigação proposto – as escolas étnicas italianas.

Os imigrantes italianos foram seduzidos por propagandas do governo brasileiro sobre a esperança de uma vida melhor na América, facilidade de inserção cultural, proteção legal, educação, lazer, e dignidade, no entanto, as condições reais da viagem nos navios mostraram-se desafiadoras e mortais, resultado de superlotação que permitia a proliferação de doenças ainda no transporte, além disso, o que se provou com a vinda desses imigrantes foi o despreparo do país em abrigar tamanho contingente de imigrantes com condições dignas de trabalho e vida (GOMES, 2007).

Além desses desafios, por volta de 1861 a Itália acabava de se constituir como um Estado nacional, saindo das lutas de um processo de unificação política inevitavelmente dolorosa para sua população, particularmente rural e mais pobre. Ainda na década de 1880, o efervescente ambiente político, decorrente da industrialização, somado à marginalização dos trabalhadores rurais, aceleraram o processo imigratório. O conjunto desses fatores e demais motivos apresentados neste estudo, levaram famílias inteiras a imigrar para o Brasil.

Tais questões socioeconômicas, aliadas à inconstância político-ideológica, favoreceram a vinda massiva de italianos ao Brasil no século XIX, assim como o estabelecimento de colônias e sociedades de socorro mútuo que, por sua vez, deram origem às escolas étnicas. Fazendeiros e políticos, muitas vezes reunidos na

mesma pessoa, logo visualizaram a impossibilidade da expansão do cultivo do café com recurso apenas ao trabalhador nacional, sendo a vinda de imigrantes pobres uma condição primordial para o desenvolvimento de uma atividade que, nas décadas finais do século XIX, emergiu como altamente lucrativa para os interesses privados e públicos do país.

Sendo assim, Gomes (2007, p. 162) conclui que a ocupação de áreas “vazias” do território, geralmente situadas em regiões de fronteira ao sul do país, e o fornecimento de mão-de-obra abundante e barata para a substituição do braço escravo nas lavouras de café, contribuíram para a vinda de imigrantes italianos no final do século XIX e início do século XX.

O Brasil, durante o período compreendido entre 1930 e 1950 foi marcado por diversas transformações econômicas, sociais e políticas. Ao tomar o poder em 1930, Vargas configurava uma administração centralizadora que se efetivou com o golpe em 1937 e instauração do Estado Novo. Vargas, com um caráter centralizador bastante similar aos ditadores como Mussolini, na Itália e Salazar, em Portugal, com o qual estabeleceu proximidade político-ideológica, instaurou o estado de sítio no Brasil, cancelou a eleição de 1937, inaugurando um novo regime ditatorial no país que perduraria até 1945, quando sofreu um golpe militar.

A ascensão de Vargas ao poder, após a Revolução de 30, trouxe consigo uma série de impedimentos aos estrangeiros residentes no país, começaria ali uma era de privações aos imigrantes e uma política de nacionalização robusta, principalmente com a proximidade da Segunda Guerra Mundial, em que o fascismo italiano se espalhava pelo mundo entre os seus compatriotas e aqueles que compartilhavam do mesmo ideal. Portanto, Vargas criava decretos cada vez mais severos aos estrangeiros residentes no país e usava a educação como forma de unificar o povo, mantendo as rédeas do poder.

Dessa forma, ao analisar o período de 1930-1950, é possível constatar que alguns eventos do período foram marcados por estratégias políticas de projeções idealistas caracterizadas pelo nacionalismo, anticomunismo, autoritarismo e pela centralização do poder.

Os estudos recentes não se detêm aos desafios enfrentados pelos imigrantes no que concerne à preservação das escolas étnicas desde que Vargas assumiu o poder, até o prelúdio do que seria conhecido como segundo governo em 1950, quando volta, sendo eleito democraticamente pelo voto.

O objeto de pesquisa se constituiu por meio dos estudos publicados por importantes estudiosos, de forma a estabelecer relações fundamentais que corroboram que a existência das escolas étnicas italianas, no Brasil, teve influência do contexto político ideológico da Itália que novamente se constituía enquanto nação. Contou ainda com a colaboração de diversos autores, que apresentaram o contexto no qual estavam inseridos os imigrantes italianos brasileiros. Em destaque Maschio (2014), Rech e Tambara (2015), Weiduschadt e Tambara (2016), Luchese (2017), Barausse (2017), Malikoski e Kreutz (2017), Belusso (2019) e Panizzolo (2020) que evidenciaram a questão das escolas étnicas no Brasil. Nos estudos de Panizzolo (2020), foi possível analisar de que forma as escolas étnicas se mantiveram no Brasil no período entre 1877 e 1912, que compreende a chegada massiva dos imigrantes italianos ao país e instalação de diversas escolas étnicas mantidas pelo governo italiano e pelas Associações de Socorro Mútuo, referência embrionária de várias iniciativas socioculturais, destacando nesse aspecto, as escolas étnicas.

As Associações de Socorro Mútuo, como eram conhecidas as articulações entre os colonos italianos no Brasil, foram fruto do sentimento das associações e sindicatos de cunho comunitário organizados na Itália, que procuravam estabelecer condições necessárias para a sobrevivência dos imigrantes em terra estrangeira. Essas associações permitiam a existência de escolas coloniais com estrutura similar às praticadas na Itália, inclusive, contavam com professores italianos e, posteriormente, com os imigrantes formados por estes.

Um grupo étnico compartilha dos valores culturais fundamentais, em um ambiente de comunicação e de interação, com pessoas com as quais se identificam e são identificadas pelas outras. A cultura comum é mais um resultado e não uma característica. Os contatos culturais e a mobilidade das pessoas são essenciais para a persistência dos grupos étnicos como unidades identificáveis. A etnicidade acontece nos contatos com outros grupos. O Estado Novo precisava construir os valores de uma identidade nacional e incentivar a negação das identidades regionais ou étnicas, para tanto deveria criar ou afirmar um conjunto de conteúdos escolares geográficos, históricos, linguísticos e culturais que representassem, mesmo que simbolicamente, um cenário de identificação nacional (RENK, 2009, p. 16).

As escolas étnicas recém-criadas eram mantidas, em parte, pelo governo italiano, até gradativamente assumir a administração e os encargos utilizando

recursos próprios. Nessa época, os inspetores escolares mantidos pela Itália faziam a fiscalização dessas escolas, garantindo aos imigrantes o senso de pertencimento ao país e incentivando a luta pela preservação da identidade italiana. Ainda assim, muitos italianos sentiam-se abandonados e precisavam se adaptar à realidade brasileira, uma vez que as pressões políticas levavam o Brasil à nacionalização e, assim, eram mascaradas pela ditadura exercida por Vargas.

Apesar da ampla bibliografia a respeito do fenômeno de imigração italiana no Brasil e do papel desenvolvido pelos imigrantes, a pesquisa não se detém à que forma as escolas étnicas foram essenciais na manutenção dos costumes e tradições italianas em meio ao contexto político e opressor do Estado Novo, nem como os imigrantes se organizaram politicamente em seus territórios para disseminar suas ideologias dentro do espaço brasileiro, principalmente como sobreviveram após 1945, quando funcionavam na clandestinidade, justificando assim, estudos mais aprofundados sobre o tema e recorte temporais presentes nesta tese.

É importante fazer uma análise histórica do período para construir um conceito a respeito das razões que levaram os italianos a resistirem com suas escolas étnicas durante o Estado Novo e discutir de que forma essa resistência aconteceu, bem como sob qual contexto sociopolítico estavam. No início do século XIX, a Itália passava por período de recondicionamento da soberania monárquica lutando contra a tirania e soberania de países como a Áustria. Isso causou a divisão política, levando o país à configuração de oito estados independentes e dos movimentos nacionalistas como o carbonarismo, que buscava trazer a soberania italiana de volta.

A intensificação do nacionalismo no Brasil, assim como em Portugal antes e no contexto da 2ª guerra, onde a Itália tentava propagar as ideias fascistas, no Brasil fomentou a censura à cultura e ao idioma dos imigrantes italianos aqui estabelecidos, corroborando para uma educação com forte viés político. Diante desse contexto, é importante analisar as vias utilizadas pelos imigrantes italianos para preservar sua identidade, cultura e idioma por meio da reflexão sobre os desdobramentos dessa miscigenação cultural que não rompeu com a identidade desses imigrantes, levando a questão imigratória para além das limitações que as alcançava, apresentando as contradições e incoerências entre os interesses que lhe deram origem.

Buscando manter a coerência de análise do período em questão e, sobretudo, do objeto de estudo, embasar o surgimento das escolas étnicas italianas no Brasil e sua importância na história da educação brasileira, foi de grande valia como base na busca por uma resposta quanto a preservação da língua, cultura e costumes dos italianos no Brasil durante o Estado Novo e à política de nacionalização, na Era Vargas. Isto posto, e em continuidade, analisar a política de nacionalização do ensino e a maneira com que esta política foi imposta aos imigrantes italianos para que fossem nacionalizados durante o período estudado.

Por fim consolidar, no referido contexto, o *modus operandi* criado pelos imigrantes italianos, quais foram as estratégias usadas na luta por manter a identidade cultural e idioma em meio à censura, a imposição e opressão política.

Nesse recorte temporal, as escolas ainda possuíam suporte, mesmo que superficial, do governo italiano, e a interferência política não era tão agressiva quanto com a instauração do Estado Novo. É possível inferir que nesse período as ações de enfrentamento para manutenção das escolas étnicas tiveram forte viés político e precisaram ser reestruturadas para que pudessem coexistir mesmo sob as pressões ditatoriais de Vargas, sendo assim, considera-se que essas escolas formaram um laço de continuidade cultural e permitiram fortalecimento da identidade italiana no Brasil.

Tal entendimento, provocou o surgimento das seguintes hipóteses: se as escolas étnicas foram articuladas de forma a garantir a continuidade da identidade cultural dos imigrantes italianos; ou se os vênetsos estabeleceram maior influência no que diz respeito à manutenção das escolas étnicas a partir das Associações de Socorro Mútuo no Brasil; ou ainda se Getúlio Vargas usou a repressão às escolas étnicas como estratégia política e continuidade do poderio sobre o povo brasileiro, sob a desculpa da nacionalização da educação.

Os imigrantes italianos que partiram da região da Lombardia, e da cidade de Schio, na Itália, também conhecidos como vênetsos, e estabelecidos na cidade de Salto, em São Paulo, foram considerados como objeto de estudo visto suas relações e raízes bem definidas na Itália, além de partilharem das mesmas dificuldades e anseios no Brasil.

Os vênetsos construíram colônias tanto na zona urbana quanto rural, eram articulados politicamente, possuíam instrução, tinham aspirações ideológicas e pretendiam manter a cultura e identidade italiana no Brasil. Para tanto, formaram em

suas colônias Associações de Socorro Mútuo e buscavam, através das escolas étnicas, o caráter identitário do povo italiano e como os vênetsos foram objeto e exemplo de escola étnica, em São Paulo e neste quesito, a escola Anita Garibaldi, nesta tese.

Além disso, de 1870 até 1902, os italianos do Vêneto – como era conhecida a região de Veneza e arredores, ao norte da Itália – estavam em primeiro lugar entre os colonos nas fazendas brasileiras. No início do século XX foi a vez dos oriundos da Calábria e da Campania. Os vênetsos ainda voltaram a ser numerosos após o fim da 1ª Guerra Mundial, em 1918 (BALDIN, 2019). Sua prevalência maciça em todo território brasileiro e a luta pela preservação da identidade italiana, contribuíram para a delimitação da presente tese.

Durante o Estado Novo e ainda no período de redemocratização do Brasil, os vênetsos mantiveram, mesmo que clandestinamente, as escolas étnicas na zona rural e urbana, mesmo sob pressão política, sendo alvo da atenção de Vargas que desejava a nacionalização e utilizava a educação como palco para a inserção das ideologias defendidas em seu governo.

Diante do exposto, a investigação acerca da resistência dos elementos culturais e identitários italianos a partir das escolas étnicas e sob a perspectiva dos vênetsos, durante a Era Vargas no Brasil, corresponde ao problema de pesquisa do presente estudo.

O objetivo geral desta tese centrou-se em compreender as relações entre as escolas étnicas e as Associações de Socorro Mútuo quanto à preservação da identidade italiana no Brasil durante a Era Vargas. Para tanto, foram delineados alguns objetivos específicos: identificar os motivos que trouxeram os vênetsos a estabelecerem-se no Brasil; relacionar as escolas étnicas a elementos de uma resistência ideológica italiana no Brasil; descrever as tentativas de manutenção da identidade italiana frente ao nacionalismo brasileiro; demonstrar que as escolas étnicas permaneceram mesmo com as investidas políticas e ideológicas do governo Vargas, a construir o perfil identitário italiano no país.

A metodologia utilizada para pesquisa, contou com o levantamento de documentos, tendo como base a coleta de informações em materiais que não receberam qualquer tipo de análise crítica bem como, a consulta a fontes primárias e secundárias, além da coleta de dados a partir do Museu da Cidade de Salto e como exemplo, da Escola Ítalo Brasileira Anita Garibaldi em São Paulo.

Sendo assim, considerando que a história é um processo contínuo e não somente uma soma de acontecimentos isolados, entender este processo histórico faz parte de uma construção social. Nesse sentido, a contextualização e interpretação das obras de referência, permitem análises relevantes para o desenvolvimento da temática proposta, com a intenção de compreender a correlação educacional entre as escolas étnicas italianas brasileiras e a política de nacionalização do ensino.

Segundo Gil (2002) a pesquisa documental é aquela em que se utiliza de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados (espaços) cientificamente autênticos, utilizados a fim de se comparar fatos sociais. Ainda de acordo com o autor, a pesquisa documental é “rica e estável de dados”.

De acordo com Novaes (1992), o tempo possui uma corrente uniforme, a qual varia conforme a atenção que damos a tal conteúdo, tendo em vista que o tempo é uma medida de duração de um fenômeno que se pretende observar. Para o autor, é necessário ordenar os acontecimentos considerados importantes e estabelecer uma sequência por meio de datação cronológica, dividindo a história em fatos relevantes e, por isso, é preciso analisar as condições de ordem social, política e econômica da época a ser estudada.

Como recursos foram levantadas fontes primárias e secundárias, tais como o levantamento bibliográfico das referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos: como livros, artigos científicos, páginas de websites, o que permitiu conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Baseando-se na análise deste material se fará a fundamentação teórica, a partir da avaliação atenta e sistemática por meio da pesquisa documental em fontes primárias, tendo como base a coleta de informações em materiais ainda inéditos.

Desta forma, a pesquisa segue uma abordagem cronológica no presente estudo, apresentando no capítulo inicial “O Brasil nas Primeiras Décadas do Século XX”, um panorama do contexto sociopolítico do Brasil, desde o período colonial até os anos iniciais da República, passando pelo início da imigração europeia, pela consolidação dos imigrantes italianos nas colônias e as Associações de Socorro Mútuo e a transição da Primeira República até a Revolução de 30, além dos acontecimentos que levaram Vargas ao poder.

O capítulo seguinte, “A era Vargas no contexto do Estado Novo brasileiro” aborda o Integralismo, sua origem e desdobramentos na política que

culminou no Transacionismo entre ambos países no período do Estado Novo, que nos regimes políticos de Salazar e Vargas nos levou a instigar o leitor à compreensão de um dos cenários mundiais no sentido de aproximação do Brasil com o mesmo momento político europeu, frente a desafios diferentes, mas concomitantes na busca pela nacionalização, via educação. “A Emigração: Diversidade e Integração das Escolas Étnicas” discute a chegada dos italianos no Brasil, apresentando os desafios estruturais e socioeconômicos enfrentados pelos imigrantes nos três períodos da Era Vargas.

No capítulo “A Presença dos Vênetos no Contexto da Imigração, Identidade e Escolas Étnicas em São Paulo” discute a vinda dos italianos ao Brasil. Dentre os povos italianos que mais se destacaram nessa travessia, foram os italianos do Vêneto – como é conhecida a região de Veneza e arredores, ao norte da Itália. A literatura demonstra a importância dos italianos na construção da cultura brasileira a partir de sua influência na culinária, educação formal, na agricultura e pecuária. Abordará também o papel da Escola Anita Garibaldi e a transição para a Educação Pública na Cidade de Salto - SP.

Por fim, o capítulo “Legado da Imigração Através dos Seus Descendentes Vênetos na Cidade de Salto – SP”, destaca que as escolas étnicas italianas foram essenciais na manutenção da cultura e identidade italiana em Salto, a escola Anita Garibaldi contribuiu para que o legado italiano permanecesse por muitos anos, se perpetuando também através da música e da dança.

2 O BRASIL NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

2.1 Uma República em construção

O presente capítulo apresenta uma análise da situação sociopolítica e econômica do Brasil desde o final do período da monarquia até as primeiras décadas do século XX. Para a construção desse estudo, foi necessário compreender o cenário internacional que interferiu diretamente nas decisões políticas quanto à imigração italiana, bem como os acontecimentos internos que levaram o país a adotar medidas para suprir a mão de obra escrava e a dar seguimento à política de branqueamento que vinha sendo empregada mesmo antes da Proclamação da República. Além disso, foi necessário entender o contexto que trouxe Getúlio Vargas à presidência do país, e as diferentes posturas que assumiu perante os imigrantes ao longo do seu governo.

Inicialmente, aponta os aspectos políticos, econômicos, sanitários e educacionais do país, num panorama holístico, ressaltando o período de chegada dos imigrantes e sua expansão no sul do país. O período de escravidão, que durou mais de trezentos anos, trouxe consequências à construção de um sentimento libertário que culminou na Proclamação da República, em 1889, trazendo, assim, expectativas tanto para os brasileiros quanto para os imigrantes. No entanto, mesmo após a criação de políticas voltadas à abolição da escravidão, o descaso para com a população brasileira e com os imigrantes era bastante evidente, isso fez com que analisássemos os acontecimentos no período que antecedeu a vinda desses imigrantes.

No final do século XIX, o Brasil era uma monarquia escravocrata e os republicanos iniciaram nos anos 1870 o trabalho de associação entre República e progresso, influenciados por movimentos progressistas em todo o mundo. Havia, no entanto, duas bases de pensamento: uma que focava no progresso, a qual acreditava estar o Brasil em atraso numa escala de desenvolvimento econômico, complexidade social, secularização e expansão da participação e a outra focava na decadência, confiando que, por ser o Brasil ex-colônia de Portugal, teria herdado fundamentos socioeconômicos e instituições políticas contaminados pelos mesmos germes da decadência portuguesa.

Na década de 1870, o Brasil foi invadido por uma infusão de novas filosofias que alimentavam a intelectualidade nacional, nesse contexto, os liberais radicais fundaram o Partido Republicano. A essa camada letrada da sociedade, a qual se tinha posto o positivismo¹, acrescentou-se, então, o evolucionismo², o materialismo³ e o cientificismo⁴. Essa cultura democrática e científica trouxe reflexões acerca das questões nacionais e, por meio de sua filosofia, fez calar os opositores, e mesmo aos que não sabiam ler, fez ver a crise que se formava no Império, através da imprensa.

Toda movimentação na adoção do pensamento republicano escondia os anseios políticos pela República e a insatisfação dos fazendeiros e senhores de engenho que pressionavam o governo a adotar medidas efetivas para a continuidade dos negócios. Além disso, o Brasil estava prestes a enfrentar uma crise econômica e social inédita com a libertação dos escravos, a procura por trabalho e moradia foram intensificadas, culminando no êxodo rural e crescimento desorganizado das capitais do país.

Sendo assim, prevendo que a abolição traria problemas sanitários e educacionais, os intelectuais iniciaram o Movimento Higienista que tinha por base, a prescrição de hábitos higiênicos com finalidades educativas, de cunho coletivo, visando uma formação moral. Apesar disso, a sociedade da época apresentava uma característica excludente e elitista e apenas os ricos poderiam cumprir com as recomendações médicas, uma vez que a camada mais pobre da população não tinha acesso ao médico, uma situação que atingiu até mesmo aos imigrantes (GÓIS JUNIOR; LOVISOLO, 2003).

Os intelectuais brasileiros da época eram largamente influenciados pelos centros estrangeiros de difusão, já que não existiam universidades no Brasil, apenas

¹ Positivismo – uma corrente de pensamento filosófico que surgiu na Europa, mais precisamente na França, entre os séculos XIX e XX. Desenvolvida pelo pensador Auguste Comte, defendia que o conhecimento científico era a única forma de conhecimento válido. (MENDONÇA, 2020)

² Evolucionismo – uma teoria elaborada e desenvolvida por diversos cientistas para explicar as alterações sofridas pelas diversas espécies de seres vivos ao longo do tempo, em sua relação com o meio ambiente onde elas habitam. As espécies não existem da mesma forma ao longo do tempo, elas evoluem. (MENEZES, 2020)

³ Materialismo – uma concepção filosófica que admite a origem e a existência humana a partir de uma condição concreta: a matéria. É uma corrente que acredita nas circunstâncias concretas e materiais como principal meio de explicação da realidade e seus fenômenos sociais, históricos e mentais. (SANTOS, 2020)

⁴ Cientificismo – concepção filosófica de matriz positivista que afirma a superioridade da ciência sobre todas as outras formas de compreensão humana da realidade (religião, filosofia metafísica etc.), por ser a única capaz de apresentar benefícios práticos e alcançar autêntico rigor cognitivo. (CIENTIFICISMO, 2020)

com cursos de medicina, direito e engenharia. Dessa forma, esses intelectuais viam-se estimulados pela cultura erudita proveniente da formação portuguesa ou de fontes francesas, italianas, alemãs e anglo-saxônicas e ficaram conhecidos por transcrever esses ideais adaptando-os ao contexto brasileiro ainda que não se adequassem. As ideologias defendidas por eles movimentaram o cenário político e levantaram questionamentos sobre instituições importantes como a Igreja Católica, que, nessa época, exercia influência direta na construção de leis e diretrizes do país.

As construções desses ideais tomaram corpo a partir das observações dos progressistas de que o Brasil estava atrasado em relação aos demais países, pois, até então, era um país com economia baseada na agricultura e pecuária, cuja tecnologia era precária, sendo necessário um investimento no setor industrial para absorver capital estrangeiro e promover o desenvolvimento tecnológico ainda no final do século XIX.

Aproveitando-se do fato de que muitos ex-proprietários de escravos estavam amedrontados com o enfraquecimento da ordem social a qual estavam habituados, o apoio da elite começou a fazer valer. Eles temiam que seus negócios não conseguissem prosperar com a falta de trabalhadores completamente submissos e não-remunerados, o que de fato, tornou-se uma questão urgente a ser resolvida pelas autoridades.

Sendo assim, Carvalho (2011, p. 142) registrou que a pregação republicana incorporou quase todo o programa radical de reformas políticas, e destaca que o Manifesto do Congresso Republicano Federal em 1887 trouxe à tona algumas dessas liberdades que faziam parte do programa radical: da palavra, do ensino, de reunião, de associação. A essas foi acrescentada a liberdade de propriedade, num momento estratégico em que o debate abolicionista atingia seu ponto crítico. Nesse contexto de abolicionismo e preocupação com a mão de obra servil, urge a necessidade de criar-se estratégias para substituição desses trabalhadores.

Aquino (2012, p. 145) relata que os propagandistas republicanos mais radicais passaram uma imagem de que havia abstratos desejos de civilidade e progresso, associados ao conceito de República, e assim ganharam conteúdo nas reivindicações corporativas do primeiro tenentismo militar assentadas na ideologia republicana, nas pregações e projetos positivistas de Benjamin Constant, do Centro Positivista e da Igreja Positivista do Brasil e nas muitas vozes, de liberais. Denunciavam então, em diferentes perspectivas, o 'poder acéfalo' ou a

‘macrocefalia’ no Império do Brasil, em razão da progressiva ausência de Pedro II nos assuntos públicos e nas constantes mudanças de ministérios, o que comprometeu toda a centralizadora administração imperial.

Concomitantemente, com a quebra de unidade da classe dominante brasileira em função das mudanças econômicas, intensificaram-se as tensões que movimentaram o país em direção à República e resultaram no exercício cindido do poder econômico e do poder político. Essa cisão colaborou com a formação de uma classe média urbana liberal, a partir da segunda metade do século XIX, e teria sido, segundo tal versão, uma das mudanças sociais decisivas na preparação do fim do Império. Dessa forma, imigrantes e indivíduos que não pertenciam à classe rural deram início a pequenos estabelecimentos industriais e comerciais e, dos lucros obtidos em seus negócios, ampliaram sua ação, dando origem a uma classe que contrapõe sua mentalidade pequeno-burguesa, seu espírito de precavida e iniciativa à mentalidade feudalista própria da classe agrária.

Velho (2009) em sua narrativa, observou que a mudança de regime político permitiu que as cidades e as classes médias ligadas ao serviço estatal e ao comércio continuassem a crescer durante a Primeira República e tendessem a se transformar em fonte de problemas em potencial para o domínio oligárquico, permitiu ainda que a indústria tivesse um crescimento limitado, sobretudo em têxteis e produtos alimentares. Esse período, foi baseado na divisão da classe dominante com a proletária, enquanto os burgueses tentavam se diferenciar da camada mais pobre através da educação técnica e superior, restavam à população mais pobre empregos subalternos, visto que, nessa época, não havia no país um plano de educação que atendesse a todos.

A instauração da Primeira República apresentava dupla perspectiva a formação de um Brasil progressista: moderno, ávido por democracia, e que seria representado pelas classes médias urbanas; e um Brasil regressista: conservador, adaptado a perspectivas políticas ditatoriais, representado pelas classes oligárquicas do Império. Além disso, o fim da monarquia colaborou com as relações comerciais internacionais que trouxeram indústrias que movimentaram a produção de bens de consumo.

As oligarquias tradicionais e os barões do café eram conhecidos pela sua posição conservadora que apoiava a escravidão, a monarquia e detinham poder político. Por outro lado, os fazendeiros do café, que participavam do grupo contrário

às oligarquias tradicionais ocupavam um lugar de destaque na economia do país. Desta forma, entendemos, assim como Patto (1999), que esses dois setores da classe garantiriam a sobrevivência do regime imperial, mesmo durante a Primeira República.

Sendo assim, os auxílios dados pelo governo aos cafeicultores, quando outros grupos regionais pressionavam de forma contrária e se enfrentava a oposição dos banqueiros internacionais, não significavam apenas um tratamento preferencial, nesse caso, o governo visava evitar que uma possível queda demasiada dos preços do café viesse a trazer graves consequências para o desempenho de toda a economia brasileira. Nesse período, o Brasil estava em busca de mercados e trabalhadores que mantivessem funcionando a grande estrutura econômica do país no período, ou seja, a lavoura do café.

O crescimento do setor metal-mecânico durante a Primeira República acompanhou o desenvolvimento agrícola, uma vez que os principais produtos fabricados foram máquinas para processar e beneficiar café, arroz, moinhos de farinha e máquinas para a fabricação de açúcar. Algumas das empresas da indústria metal-mecânica se tornaram, no final do século XIX, grandes fabricantes de máquinas agrícolas, motores a vapor, caldeiras e turbinas, atraindo ainda mais imigrantes ao longo desse período.

Durante a Primeira República, as oligarquias latifundiárias estaduais detinham o controle da população rural e mantinham laços independentes com o comércio exterior, tornando muito difícil a construção do Estado como a organização predominante de controle social. Acrescente-se ainda o fato de que o novo regime passou a fundar sua legitimidade no voto de toda a população alfabetizada, dando fim ao voto censitário⁵ que funcionava previamente.

Enquanto isso, surgia no Brasil, ainda no início do século XX, as doutrinas do racismo científico, influenciada pelas teorias de Darwin, mas, principalmente, pela cultura brasileira no que concerne à superioridade racial dos brancos, a partir do processo de imigração. Nesse contexto, os intelectuais e políticos aproveitaram-se para disseminar essa ideologia de branqueamento. A pesquisa de Dávila (2005) percebia o branco como uma forma de se afirmar europeidade, característica que

⁵ O voto censitário limita o direito de voto a apenas alguns cidadãos, de acordo com características como gênero e capacidade econômica. No Brasil, de acordo com a Constituição de 1824, era necessário ter um mínimo de renda para votar. Apenas homens que estivessem dentro dessa categoria poderiam participar das eleições como eleitores ou candidatos (LUZ, 2018).

justificava todos os adornos da modernidade, da urbanização à industrialização, o racionalismo, a ciência e a virtude cívica. Naturalmente, associava-se o elemento branco como um senso racial de saúde, vigor, e superioridade darwinista.

Nesse período de transição ideológica, Getúlio Vargas, apesar de muito jovem, aproximava-se dos ideais republicanos e já era destaque na política do Rio Grande do Sul, sendo eleito deputado estadual em 1909. Após o término do primeiro mandato, Vargas tornou-se uma figura importante no cenário político gaúcho, mas se desentendeu com Borges de Medeiros, seu mentor, retornando a política apenas em 1917, também como deputado estadual. Em 1922, Vargas foi eleito deputado federal, assumindo o cargo de Ministro da Fazenda em 1926, a partir da indicação feita pelo presidente Washington Luís. Em 1928, assume como presidente do Rio Grande do Sul.

Em meados da década de 1920, os discursos de eugenia e superioridade darwinista eram populares, de forma que, os políticos e intelectuais usaram essa pauta para disseminar no contexto da educação, a crença voltada na modernidade associada ao branqueamento da raça, grande parte levada pela relação dos imigrantes com os brasileiros. Dávila (2005) observou que, o Brasil saía de uma concepção de degeneração racial para a política de branqueamento, sendo esta última menos melancólica e devastadora que a primeira, embora ambas fossem catastróficas em seu escopo.

Seguindo as ideias de Dávila (2005) as ações políticas direcionadas nesse sentido se tornariam populares, principalmente num contexto racista, o qual vivia o Brasil, no início do século XX. Nesse mesmo período, a vinda de imigrantes em massa para o Brasil superlotava as cidades e campos com promessa de prosperidade e qualidade de vida, no entanto, os problemas sociais se assomavam, com isso a discussão a respeito da criação de leis voltadas à abolição, sociedade negra liberta e cultura de branqueamento da raça, foram levadas em consideração.

2.2 Quadro político, econômico e social: da agricultura à indústria e ao comércio

Já no final do século XIX, o Brasil, que se encontrava com a economia estagnada, precisava de uma mudança estrutural em todo o sistema para que o país pudesse formar capital e atrair investimentos. Nessa época, o país clamava por

grandes mudanças no aspecto político, econômico e social, a fim de que pudesse crescer e desenvolver seu sistema produtivo. A mudança de pensamento da sociedade, que já não concordava que o país se utilizasse de uma economia exclusivamente agrária, a imigração em massa que abasteceu a mão-de-obra assalariada, a abolição da escravidão e a intensificação das estruturas pré-capitalistas, favoreceu o processo de industrialização do país que teve em 1885, seu apogeu.

No entanto, com o fim da escravidão e o advento da República, o Brasil, ainda com produção agrícola em alta, crescia timidamente, levando os intelectuais da época a voltarem-se às ideologias políticas econômicas europeias liberais em contraste com o que era praticado na alta cúpula do país, culminando na Proclamação da República.

Com o enfraquecimento da moeda na esfera internacional devido à queda na produção agrícola, ganhou espaço o pensamento liberal, que ainda não estava bem definido. Apesar de a elite seguir os ideais positivistas, rebelaram-se contra o governo federal e queriam salvar o país, pondo-o no rumo do progresso técnico e industrial. Às vistas dos imigrantes que aos poucos ocupavam o território nacional, industrializando cada vez mais a produção agrícola além de outros setores da economia.

Após a intervenção militar em 1889, e a instauração da República no Brasil, o país ainda estava muito dividido politicamente e não havia um consenso entre os brasileiros. Patto (1999, p. 167), ao analisar a economia do Brasil após a declaração da República Federativa em 1889 observa que:

Proclamação da República não trouxe transformações econômicas, sociais ou políticas radicais, nem marcou o ingresso do Brasil no concerto das nações civilizadas. Ela não foi, como frequentemente se afirma, o desfecho das questões religiosa e militar do fim do Império, dos excessos cometidos pela Coroa ou da insatisfação dos fazendeiros com a abolição da escravidão; não foi também fruto de uma antiga e irreprimível aspiração republicana nacional, que se teria manifestado desde os movimentos revolucionários ocorridos depois da Independência; muito menos, expressão do desejo libertário de segmentos oprimidos das classes populares ou dos anseios liberais de uma nascente classe média urbana, que os militares representam.

Desde a mudança do Império para a República, as expectativas eram de que os principais problemas fossem resolvidos no país, mas eram diversas as questões

que o Brasil enfrentava de ordem social, econômica, política e educacional, de forma que os abusos de poder continuaram a valer, mesmo depois da abolição em 1888, assim como todos os excessos rotineiros da época. Ainda nesse contexto, a partir da primeira Constituição da República em 24 de fevereiro de 1891, os governos estaduais passaram a ter controle sobre o imposto de exportação e o direito de manipular e criar seus tributos, desde que não concorressem com os da União. Isso contribuiu para que o país começasse a desenvolver a economia local e que criasse. A tributação baseia-se basicamente de um lado os estados cafeeiros (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná) e de outro dos estados sem fontes promissoras de renda (no Nordeste e no Centro-Oeste do país), embora os últimos funcionassem como satélites ou clientes dos demais.

Nos primórdios da República havia uma crença de que o crescimento excessivo das emissões de moedas provocaria uma desvalorização cambial, e este pensamento fez com que se enraizasse uma orientação econômica ortodoxa. Dessa forma, a baixa do câmbio foi provocada graças às reformas de 1898-1900, que permitiram a expansão monetária. A aceitação dessa análise possibilitou na época, o bloqueio do avanço posterior das reformas monetárias e a escalada da ortodoxia financeira. A elite política, influenciada pela afirmação dessa perspectiva, adotou procedimentos econômicos ortodoxos, que muitas vezes eram avessos e prejudiciais aos desejos da oligarquia cafeeira (FERREIRA; PINTO, 2017, p. 428).

Ainda assim, os acordos entre os maiores centros econômicos do país e que ditavam a ocupação da presidência e demais lideranças, ficou conhecido como Política do Café com Leite. Tal denominação se deu pela disputa entre os barões do café, em São Paulo, e os fazendeiros com o gado leiteiro, em Minas Gerais. Tanto a agricultura quanto a pecuária eram os dois polos econômicos do Brasil e, assim, forjavam as lideranças nacionais, mantendo o acordo de alternância entre os dois estados, para que essa dinâmica política e econômica não fosse quebrada.

A subserviência dos imigrantes, mascarada por uma resistência política assertiva, foi o que permitiu que pudéssemos discutir de que forma se deu o envolvimento de Vargas no contexto político brasileiro mesmo antes de sua ascensão.

Embora o regime estivesse em queda, era necessário manter a economia funcionando. Dessa forma, os estados brasileiros agiam com certo protagonismo econômico, aproveitando-se da autonomia empunhada, poderiam promover

exportações, atrair investimentos, divulgar o turismo, captar recursos financeiros e obter cooperação técnica, o que se provou útil durante a Primeira República (MAIA; SARAIVA, 2012).

Com relação à política comercial brasileira durante a Primeira República, esta ficou caracterizada por um relativo protecionismo. A economia brasileira, desde o Período Colonial (1500-1822), valeu-se da fachada política mercantilista portuguesa: produtos brasileiros eram destinados à metrópole e havia barreiras à indústria nacional, fazendo com que os brasileiros consumissem somente os produtos portugueses. Esse tipo de economia favorecia apenas aos portugueses, enquanto o brasileiro pagava caro pelos produtos que poderiam ter sido produzidos no próprio país. Os acordos comerciais e as pautas tarifárias não seguiram a linha liberal esperada à primeira vista, e o processo industrial prosseguiu lentamente durante o Império brasileiro (1822-1889).

Schueler (1999, p. 60) compreende que a taxação, que culminou de um processo crescente de urbanização, ocorrido nas principais capitais de Províncias do Império do Brasil durante o século XIX, não estava associada, como nos países europeus, ao desenvolvimento das grandes indústrias, movimentadas pelo capitalismo industrial e financeiro. De maneira muito peculiar, as cidades oitocentistas brasileiras, antigas sedes da administração colonial portuguesa, conservaram as suas tradicionais funções burocráticas, comerciais e portuárias. Através dos seus portos, circulavam os produtos agrários destinados ao mercado externo, entre eles o açúcar nordestino, o café fluminense, o charque das Províncias do Sul e muitas outras riquezas, além de uma multidão de objetos, produtos, livros, ideias, homens, mulheres e crianças, provenientes de longínquas terras estrangeiras.

Cunha *et al.* (2017, p. 82-106) observou que a economia do país dependia das exportações de produtos primários, formando assim o modelo primário-exportador, o qual influenciou e deu ritmo ao crescimento econômico, e estava baseado no desenvolvimento industrial e em fatores potenciais, como a forte imigração europeia, a política de portas abertas e as diversas mudanças sociais. O que ocorreu na prática foi que, o Brasil, durante o período de apogeu do modelo primário-exportador, foi um grande importador de manufaturados e insumos industriais, a custas das receitas de exportação de um pequeno conjunto de commodities, principalmente o café.

No regime republicano o poder se localiza nos Estados, sob a hegemonia dos economicamente mais fortes, liberal na sua forma e oligárquico quanto ao funcionamento efetivo.

Corroborando com Maia e Saraiva (2012), havia uma pequena liberdade dos estados brasileiros, apesar de significativas do ponto de vista econômico, o Brasil ainda estava politicamente sob o mesmo domínio ideológico português, sendo assim, era necessário que um sentimento nacionalista tomasse os políticos e construíssem essa república baseada num liberalismo econômico que permitisse outras formas de governo.

Isso foi parcialmente forçado não só pela Primeira Guerra Mundial, mas também por alguns distúrbios anteriores no comércio internacional e por flutuações nos preços dos produtos agrícolas que eventualmente criaram alguns problemas para o funcionamento da divisão internacional do trabalho estabelecida. Esses distúrbios forçaram o governo central a assumir um papel mais ativo na economia, embora principalmente como um mediador entre as diferentes facções da classe.

Nesse período o movimento republicano simbolizava as reivindicações do setor cafeeiro ao lutar pela autonomia regional de modo a promover a conexão dos estados com o mercado internacional sem as ordens da União. As esferas de poder foram deslocadas para os Estados através da descentralização republicana. Os Estados davam apoio ao presidente da República em troca da garantia de total autonomia, sem intervenção da União e do direito de controlar as nomeações federais, sem este apoio o presidente não subsistiria no poder.

Lopes (2008, p. 95) relata que:

Os protagonistas reais do sistema político eram grupos oligárquicos estaduais, cujo poder repousava, localmente, no poder econômico, social e político dos grandes proprietários de terra, os coronéis. Em última instância, o poder dos coronéis, numa economia predominantemente agrária, derivava da alta. Concentração da propriedade da terra. Denominar a esse sistema coronelismo serve para sublinhar não apenas o fato da preponderância local dos grandes proprietários, mas também o da grande maioria da população não ter qualquer participação política. O funcionamento das eleições e do sistema representativo em geral – o “voto de cabresto” (voto de lealdade dos rurícolas no candidato do coronel), o voto a descoberto, as atas falsas (eleições “a bico de pena”), o reconhecimento dos eleitos pelo Congresso, a adesão à oligarquia dos candidatos da “oposição”, eventualmente eleitos, etc. – esse funcionamento era tal que tudo se passava como se o processo de decisão política se fizesse totalmente dentro da oligarquia estadual e de suas ramificações locais. Não se pode esquecer, entretanto, que nessa situação os chefes políticos municipais, aos quais se vinculavam os coronéis, faziam parte de uma estrutura estadual e que o equilíbrio do poder

não pendia do seu lado, mas sim do centro estadual da oligarquia. Como se afirmou acima, os protagonistas da vida política eram grupos oligárquicos estaduais, baseados localmente na influência dos grandes proprietários de terra. (LOPES, 2008, p. 95)

A produção de café durante a Primeira República, encontrava-se majoritariamente em São Paulo, e este era o produto mais dinâmico da economia brasileira, como base juntamente para as exportações. E o café, principal influenciador da industrialização, era pressionado pela dependência da demanda nacional por bens de capitais (equipamentos) que o país não produzia. Para que o país obtivesse um aumento dos lucros internos, uma entrada de capital estrangeiro e a elevação das demandas de bens de consumo era preciso que se realizasse a produção de bens primários. Essa elevação da demanda de bens de consumo seria causada pelo crescimento da população e impulsionada com a imigração e a consolidação de uma economia salarial. Com a prosperidade dos países industrializados a demanda de mercadorias brasileiras de exportação aumentou, provocando a alta dos preços, e fazendo com que a extensão da fronteira agrícola e as exportações ocorressem com sucesso impulsionando a indústria brasileira.

Outro reformista que obteve diversos adeptos foi Raimundo Teixeira Mendes, um sacerdote que celebrava as novas instituições, a laicidade do estado e os símbolos republicanos, se tornando candidato a líder moral dos republicanos. Já Raul Pompeia, escritor e entusiasta revolucionário, possuía verdadeira devoção por Floriano e escrevia diversos artigos de jornal enaltecendo líderes republicanos. Pompeia possuía um “ódio vivificante” contra os monarquistas-aristocratas, o que acreditava ser uma forma militante de amor. Mendes e Pompeia uniam-se na defesa da repressão feita por Floriano aos monarquistas. O florianismo foi a hipérbole do republicanismo e guerreavam contra qualquer manifestação de adesão à sociedade aristocrática imperial (ALONSO, 2009, p. 138).

Para Alonso (2009, p. 144), Floriano suscitou grande entusiasmo cívico, o jacobinismo, mas também seu contrário. Em 1892, começou a reação. De republicanos descontentes, em São Paulo, Minas Gerais e no Mato Grosso, onde surgiu uma efêmera República Transatlântica, e de monarquistas belicosos.

Em fevereiro de 1893, Silveira Martins, um dos líderes do movimento restaurador, incendiou o país com a revolta “Federalista”, no Rio Grande do Sul, contra o governo de Júlio de Castilhos. Em seguida, veio a Revolta da Armada, na

Capital Federal, principiada por um republicano, Custódio de Melo, mas prontamente endossada por monarquistas da Marinha. O governo então legalizou o estado de exceção, encompridado nas ruas por “batalhões patrióticos”, ocupados em salvar a pátria com canhões, porretes e baionetas.

Enquanto no restante do mundo ocorria uma disputa pelos mercados nacionais e internacionais, no Brasil a política formulada da época privilegiava a agricultura. E a urbanização ia se acentuando substancialmente, sendo a imigração de trabalhadores em sua maioria para região sul do país, responsável pelo rápido desenvolvimento da indústria e o abandono de outras regiões. A construção de portos e estradas de ferro evidenciavam os componentes de formação de capital. Além das instalações de usinas de eletricidade, que antes eram formados por motores a vapor alimentados por carvão importados.

Os interesses agrários ainda mantinham um controle praticamente completo sobre o Estado e algumas tentativas de acompanhar a Revolução Industrial quando não fracassaram, levaram ao controle estrangeiro (sobretudo inglês). O “livre comércio” era o que interessava à classe dominante, a não ser por algumas medidas necessárias para a sobrevivência e financiamento da máquina estatal como o estabelecimento de certas taxas alfandegárias. O livre comércio era interessante à elite que buscava o crescimento econômico sob quaisquer circunstâncias, de forma que investiram na recente industrialização dos processos agrícolas e em mão de obra para operá-la.

A classe média exercia um papel importante no setor agrário-exportador e urbano-industrial, conforme relata Ferreira e Pinto (2017, p. 423):

[...] a Primeira República é interpretada como um período marcado por um sistema de dominação baseado no latifúndio, cuja dinâmica comportaria três fases: a da implantação, caracterizada pelo predomínio do poder da classe média pela atuação dos militares; a da consolidação, controlada pelas oligarquias latifundiárias; e a do declínio, marcada tanto pela expansão da burguesia industrial e da classe média quanto pela disputa desses setores pelo controle do poder. Assim, o movimento que pôs fim ao modelo político vigente na Primeira República, conhecido como Revolução de 1930, representaria o conflito entre os setores urbano-industrial e agrário-exportador, traduzido na luta entre a burguesia e o latifúndio. É importante ressaltar que essa interpretação guarda relação com um modelo mais amplo de interpretação da realidade brasileira, defendido pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) e, em certa medida, pelo movimento nacionalista, nos anos 1950, cuja tese central está baseada no pressuposto da existência de dois setores socioeconômicos básicos: o pré-capitalista e o urbano-capitalista. O primeiro, localizado no campo, teria como expressão máxima o latifúndio, nele predominando as relações de tipo semifeudal. Já o

segundo, situado nos centros urbanos, teria dado origem a uma burguesia industrial e às classes médias urbanas. Como desdobramento, nesse esquema, os conflitos de classe no país são vistos como resultado do antagonismo entre o latifúndio (aliado ao imperialismo) e as forças nacionais, formadas pelos segmentos da burguesia nacional, pela pequena burguesia e pelas classes populares. (FERREIRA; PINTO, 2017, p. 423)

As atividades econômicas ficavam concentradas em áreas geográficas definidas, o que ocasionou a criação de uma estrutura regional de classes. As oposições entre os grupos regionais no interior da classe dominante teriam mais importância do que as divisões setoriais. Os conflitos políticos ocorriam em grande parte devido à representação de interesses, na qual o Estado seria uma espécie de comitê executivo da classe dominante, representada pela burguesia cafeeira. A política financeira do Estado estava voltada para o beneficiamento do setor cafeeiro e sustentava os planos de valorização do café. Havia uma subordinação da política econômica do governo federal aos desígnios desse setor. Assim, por meio da desvalorização cambial, os prejuízos dos cafeicultores foram socializados, prejuízos esses advindos da queda do preço do café no Mercado externo, em várias circunstâncias (FERREIRA; PINTO, 2017, p. 427).

Para Santos (2004, p. 263) as elites desejavam transformar a ideia de reforma em ação governamental, para isso foi necessária a existência de canais e mecanismos políticos. Um dos componentes políticos fundamentais nesse processo foi o sistema de partido único, que funcionou como instrumento de organização de interesses oligárquicos. Alguns estados, como São Paulo e Pernambuco, com a ajuda do partido e da frente oligárquica ganharam algum controle sobre a política nacional, extraíram algumas vantagens e fizeram uso dela para expandir seu próprio aparelho de Estado (isto é, em âmbito estadual). No âmbito nacional existia um movimento pendular nas relações entre centro e periferia, o governo de São Paulo e as elites rurais e urbanas reproduziram essas mesmas relações em escala regional. O Estado por sua vez, à medida em que as oligarquias paulistas passavam a controlar um número crescente de serviços, instituições e recursos econômicos, ia se tornando mais submisso.

Nesse processo, o Partido Republicano Paulista (PRP) conseguiu reforçar sua posição nos negócios estaduais cumprindo um papel de porta-voz do aparelho do Estado e de chave de caixa de ressonância para os interesses oligárquicos. O

PRP era uma organização que se estendia a todo o estado, e não somente a uma parte do território. Os fundadores do PRP eram, em sua maioria, cafeicultores de Itu e Campinas em busca de poder. Eles não se conformavam com o fato de produzirem o produto de maior valor comercial para o país e não fazerem parte da cúpula do poder, até então ocupada pelos barões do café do Vale do Paraíba e pelos senhores de engenho do Nordeste.

O partido se destacava dos demais criados durante a Primeira República, pois, por meio da 'comissão executiva', seus líderes foram capazes de manter a disciplina partidária de maneira inigualável. E, assim como fez com os coronéis do interior, a comissão central utilizou uma estratégia de cooptação para os não filiados e não simpatizantes do partido na qual ofereciam vários benefícios patronais.

No período de implantação do novo regime havia três modelos diferentes de cidadania em disputa (o positivista, o radical e o liberal). Para Ferreira e Pinto (2017, p. 429) a fixação dos critérios do modelo vitorioso para qualificação dos eleitores (nacionalidade, idade e alfabetização) acabou por representar a exclusão da participação política formal de grande parte da sociedade brasileira no período.

O conflito básico que traz o fim do período monárquico se dá entre os dois setores da classe que garantira a sobrevivência do regime imperial: de um lado, as chamadas oligarquias tradicionais dos senhores de engenho do Nordeste e dos barões do café do Vale do Paraíba; de outro, as novas oligarquias dos fazendeiros do café do Oeste paulista. As oligarquias do Nordeste eram compostas principalmente por monarquistas, escravistas e decadentes, e estavam apegadas a relações de trabalho e as formas de produção caducas, mas detentoras de poder político. Já as oligarquias do Oeste paulista não dispunham de poder político, embora ocupasse lugar central na economia do país (PATTO, 1999, p. 167).

O objetivo das práticas oligárquicas era não permitir que a grande maioria da população brasileira exercesse a cidadania informal. Havia uma troca de "favores" entre o Executivo federal e os grupos dominantes nos estados, enquanto estes apoiavam a política do presidente da república votando com o governo no Congresso, aqueles sustentavam os grupos dominantes nos estados. Esse pacto tentava solucionar três problemas: o das relações entre os Poderes Executivo e Legislativo, o das relações entre governo central e governos regionais e a questão do recrutamento político. E esse acordo, entre a União e os estados, diminuiu as

hostilidades entre Executivo e Legislativo pelo controle da escolha dos deputados, além de reter os conflitos intraoligárquicos à esfera regional.

Com a Proclamação da República foi imposto ao país uma forma federativa de governo. Nesse sistema político o foco de poder se localiza nos Estados, sob a hegemonia dos economicamente mais fortes, liberal na sua forma e oligárquico quanto ao funcionamento efetivo. Para Sanches Júnior (2012, p. 121) o novo regime proporcionou uma autonomia aos Estados em relação ao governo federal, o que representou uma grande oportunidade para a expansão da produção de São Paulo, que, além de ter a vantagem de comercializar diretamente com os compradores do produto, também poderia obter empréstimos internacionais.

O movimento republicano simbolizava as reivindicações do setor cafeeiro ao lutar pela autonomia regional de modo a promover a conexão dos estados com o mercado internacional sem as ordens da União. As esferas de poder foram deslocadas para os Estados através da descentralização republicana. Os Estados davam apoio ao presidente da República em troca da garantia de total autonomia, sem intervenção da União e do direito de controlar as nomeações federais, sem este apoio o presidente não subsistiria no poder.

Em 1894, após o afastamento dos militares do comando, foi eleito Prudente de Moraes, um candidato civil paulista. Prudente de Moraes pôs os cafeicultores paulistas e a elite econômica e política mineira à frente do processo político. Os detentores do dinheiro preocupados com a ameaça de instabilidade política, presente nos primeiros anos da república, principalmente nos centros urbanos, decidiram retirar os militares do poder, reduzir o nível de participação popular e fortalecer o poder dos estados com a neutralização da capital.

A classe média urbana não afrontava as oligarquias agroexportadoras, pois se identifica com seus valores aristocráticos, cultiva os mesmos gostos e opiniões, e dependia economicamente dela. Porém, à medida que escapa da dependência exclusiva da economia agrário-exportadora a urbanização, a classe média adere ao programa liberal reformista do Partido Democrático e, nos anos 20 e 30, desempenha papel importante na luta pelos direitos civis, como o direito à escola, na qual buscava uma via de validação social.

No que diz respeito ao exército, nem os militares seguidores de Deodoro da Fonseca, muito menos os jovens oficiais que apoiavam Floriano Peixoto se tornaram representantes dos interesses de uma classe social. Chamados de “soldados-

cidadãos e inspirados no Positivismo, os tenentes rebelaram-se contra o governo federal, e queriam pôr o país no rumo do progresso técnico e industrial acreditando ser o meio de salvá-lo. Eles não acreditavam que o caminho para a recuperação do país fosse o liberalismo autêntico, eram opostos a ideia de federação e fiéis à ideologia das Forças Armadas, queriam um Executivo forte. Acreditavam ser necessário se utilizar de vias autoritárias para realizar a reforma do Estado e da sociedade, faziam restrições ao sufrágio universal e às eleições diretas. Justificava uma postura defensora a qual, na verdade, encobria o objetivo de frustrar qualquer ação política que partisse diretamente do povo, declaravam que as massas eram incapazes de contestação eficaz (PATTO, 1999, p 170).

Com novas forças sociais e econômicas evoluindo dentro da estrutura política, começaram a surgir mudanças no cenário político graças aos processos de industrialização e urbanização que apresentaram um surgimento lento de novas classes sociais: os industriais, que era composto por uma classe média mais ampla e em parte com setores novos, e o operariado urbano, em grande parte, trabalhadores das indústrias. E, devido ao fortalecimento do Governo Federal, setores urbanos da classe média sentiam-se marginalizados do processo político, ao mesmo tempo em que a política econômica federal se tornava mais importante para os diversos interesses que começavam a surgir. Para os estados produtores de café era crucial o controle daquela política. Por outro lado, as indústrias têxteis passavam agora a reivindicar o auxílio dos Estados a setores em crise. Com os compromissos exigidos pela política dos governadores tornando-se cada vez mais problemáticos, as oligarquias tendiam a desagregar-se (LOPES, 2008, p. 96).

De acordo com Ferraz (2017, p. 74):

Depois de uma década na oposição, voltam os liberais, em 1878, para introduzir reforma eleitoral ("eleições diretas" e censitárias), a qual reduziu a participação popular na representação vigente. Aprovada essa alteração institucional, o foco do período se deslocará para questões de equilíbrio fiscal e financeiro do Tesouro e, em especial, para a temática social, reemergindo as discussões sobre a extinção do trabalho escravo. Essas discussões transbordarão as fronteiras do mundo oficial e ganharão as ruas com a campanha abolicionista no decurso dos anos 1880.

Barbosa (2016, p. 12) analisa que num contexto de abundância de libertos, o escravo passa a ser excluído de várias ocupações, especialmente as marítimas e as mecânicas, inclusive por meio da imposição de taxas discriminatórias por parte do

poder público. Já a agricultura, as artes grosseiras e os serviços domésticos continuam se armando enquanto espaços privilegiados da escravidão.

Embora ainda exercessem um papel importante na agricultura, os cativos foram migrando para a capital a fim de buscar novas formas de sobrevivência. Essa migração começou a trazer preocupação por parte dos produtores e donos de terras que já começavam a articular com os políticos medidas para compensação dessa migração dos trabalhadores do campo para as zonas urbanas.

Com a decadência do regime de escravidão, o Brasil, pressionado pelos demais países que já tinham iniciado ou completado o sistema abolicionista, precisava de mão de obra para cumprir com as obrigações mercadológicas da época, que neste caso, era o desenvolvimento agrícola. Dessa forma, a oferta da liberdade de propriedade fez com que muitos imigrantes voltassem seus olhos para o país que tinha mercado para absorver os trabalhadores e suas famílias.

No entanto, na análise de Maia e Saraiva (2012, p. 106) sobre a política no Brasil, com a queda da monarquia em 1889, desmantelou-se o estado unitário e seguiu-se a chamada “República Velha” (1890–1930), quando se implantou o regime federativo, sendo a Constituição de 1891 seu primeiro marco institucional. Sendo assim, seguiu-se 40 anos de descentralização federativa em que os estados brasileiros, livres das amarras do poder central, exerceram certo protagonismo nos mercados internacionais de capitais ao captar vultosas somas com a emissão de títulos nas praças financeiras europeias e depois nos Estados Unidos da América (EUA). Essa exuberante fase termina com a Revolução de 1930, abrindo um novo período centralizador que culmina com a ditadura do Estado Novo (1937–1945).

2.3 O problema da educação

Igualmente, a educação das crianças e jovens representava um desafio para os novos dirigentes republicanos que pretendiam construir uma “nova nação”. Nesse cenário a criação de instituições educacionais, públicas e privadas, teve um crescimento significativo e progressivo. E, nos primeiros trinta anos da República, os Estados brasileiros implementaram políticas de instrução e educação, pois tinham autonomia constitucional para gerir o ensino primário e secundário. As principais cidades onde foram implementadas essas políticas foram a cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

O quadro da educação no Brasil não era dos melhores no início do século XX. As escolas eram, na verdade, pequenos centros onde se aglomeravam algumas pessoas com o objetivo de desenvolver habilidades como a de leitura e escrita formais da língua portuguesa dentre outros conhecimentos essenciais à vida, ainda que não houvesse faixa etária equiparada ou qualquer organização nesse sentido. Era necessário, portanto, que houvesse, no mínimo, a alfabetização das pessoas, já que as restrições aos votos dos analfabetos forçaram aos cidadãos brasileiros a almejar, ao menos essa conquista, uma vez que no passado, os políticos aproveitaram-se bastante da ignorância do brasileiro para se elegerem (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

Romanelli (1978, p. 42 *apud* RIBEIRO, 1993, p. 18) lembra que

Os primeiros anos da República se caracterizaram por várias propostas educacionais, visando a inovação do ensino. A Reforma de Benjamin Constant, bastante ampla, que dentre outras mudanças, propunha a inclusão de disciplinas científicas nos currículos e dava maior organização aos vários níveis do sistema educacional, não foi posta em prática, e como cita Romanelli, faltava para sua execução, além de uma infra-estrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas idéias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural.

A educação brasileira era classificada pelos intelectuais da época como algo completamente retrógrado, a qual carecia de uma reforma completa desde o viés ideológico até sua estrutura. Nesse contexto, o país ainda longe de estar unificado, acumulava muitas desigualdades no aspecto educacional como um todo.

Para Schueler e Magaldi (2009, p. 35) as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam ideias e práticas pedagógicas - a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc., a má-formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola.

Ainda nesse contexto, é possível concluir que as escolas são um problema do Estado e para o Estado, é necessária uma reforma, tanto na estrutura educacional quanto na física, aos alunos, restava apenas uma formação deficiente e uma dificuldade ainda maior de adequação à realidade do mercado de trabalho brasileiro diante de um tempo de industrialização.

Os autores retratam que as escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso impróprias, pobres, incompletas, ineficazes. Sob o manto desta representação em negativo, era crucial para intelectuais, políticos e autoridades comprometidas com a constituição de o novo regime seguir “pesada e silenciosamente o seu caminho”, produzir outros marcos e lugares de memória para a educação republicana-se (re)inventar a nação, inaugurar uma nova era, novos tempos. Nesse contexto, a educação carecia de mãos fortes que a conduzissem a outros níveis, começando desde o aspecto ideológico e estrutural (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

Sobre essa questão José Veríssimo, relata em uma de suas obras, intitulada A Educação Nacional, de acordo com Schueler e Magaldi (2009, p. 41), o autor:

Argumentava que, a despeito das mudanças, a educação escolar republicana trazia aspectos de continuidade em relação à época pregressa. A crítica mais contundente dirigia-se ao que considerava excessos do regime federativo implantado pela República. Para ele, a situação do ensino primário teria se agravado ainda mais, pois, sob a forma da federação, foi concedida a cada estado plena liberdade para gerir os negócios da instrução pública. Em suas considerações sobre a temática educacional, o autor parecia se aproximar de um personagem, criado por um dos maiores escritores da época, o Conselheiro Aires, de Machado de Assis, em Esaú e Jacó. Para o Conselheiro, assim como para Veríssimo, talvez o regime político tivesse “trocado a roupa”, sem que tivesse “mudado de pele”.

Era nítido que a educação brasileira ainda estava sob constante mutação e tanto os alunos quanto aos professores eram como cobaias sendo testados a todo o tempo. Quanto à educação fragmentava, há de se considerar o fato de que na época, o Brasil ainda estava em formação enquanto nação e ainda não havia uma identidade nacional definida. Não obstante, os jesuítas haviam sido expulsos e todo o modelo de educação que eles carregavam fora com eles, dando agora espaço para uma educação regional, portanto, correspondente as necessidades de cada estado.

A falta de recursos que um sistema falho de tributação e arrecadação da renda acarretava, impossibilitou as Províncias de criarem uma rede organizada de escolas. Esse quadro levou o ensino secundário a ficar nas mãos da iniciativa privada, enquanto o ensino primário ficou praticamente abandonado. Além disso, a educação popular foi abandonada e a educação média não passava de mera propedêutica, transformando a educação em mera preparação para o exercício de

funções e a criatividade apenas era praticada por aqueles que praticavam jornalismo ou política, por esse motivo, muitas camadas em ascensão tinham preferência pelas Faculdades de Direito, já que nessas faculdades além do ensino relacionado à profissão também se ministrava ensino ligado às humanidades (ROMANELLI, 1986, p. 41).

Ainda que o desejo pelo ensino superior fosse algo latente a todos, a realidade da maioria dos brasileiros era de completar o ensino primário quando muito, chegar ao ensino secundário era uma conquista relativamente importante, o ensino técnico e superior era uma utopia para a maioria dos brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil durante a transição do império para a república.

Schueler e Magaldi (2009, p. 40):

A grande dificuldade colocada para os historiadores quanto à realização de um balanço preciso sobre a situação educacional, no Império ou na República, reside justamente na elevada desigualdade e na diversidade historicamente construídas no ensino brasileiro. Cada província, ou estado da federação, apresenta singularidades significativas nos processos de construção dos sistemas, normas e redes de ensino primário e secundário. De fato, a Constituição de 1891 não trouxe alterações significativas no que tange à distribuição de competências. O princípio federativo fundamentava a determinação de que cabia aos estados e municípios a tarefa de criar e desenvolver o ensino primário e secundário e à União cabia a responsabilidade pelo ensino superior, além do ensino primário e secundário na capital do país, atribuição que repartiria, em regime de colaboração e concorrência, com o poder municipal, o Distrito Federal.

Essa escola, durante a Primeira República, precisou ser remodelada completamente, segundo os ideais dos intelectuais da época que, dentre outros objetivos, planejavam tornar o país livre do analfabetismo e reinventar métodos pedagógicos que não envolvessem agressões físicas ou mentais. As condições estruturais da escola também careciam de atenção, aprender num ambiente sujo, desorganizado e decadente era considerado impossível, sendo essencial o investimento para sanar este problema.

Apesar dos esforços dos intelectuais, a estrutura política e econômica brasileira estava em processo de transição, tanto de regime quanto de meios de produção e aquisição de mão de obra. Não seria tão fácil aos milhares de estrangeiros e luso-brasileiros compartilharem as escolas nessa condição de repúdio a qual estavam sujeitas, nesse sentido, era imprescindível que se pensasse numa

maneira de preservar a educação, mesmo num ambiente insalubre, nem que fosse por meio de escolas particulares.

Para Ribeiro (1992, p. 17), a limitação causada pela dependência da sociedade brasileira compromete a organização escolar. O fato dos recursos financeiros para suprir as necessidades escolares não serem disponibilizados a contento, como ocorria nas demais áreas na sociedade brasileira, era devido à capitalização beneficiar apenas alguns, tanto interna como externamente. Outro aspecto da capitalização era o fenômeno chamado de “transplante cultural”, que é um mecanismo de importação de ideias de outros países, resultando num atraso constante de quem consome em relação a quem cria.

A dependência cultural acabou trazendo diversos malefícios para avanço da educação no Brasil.

Ribeiro (1992, p. 74) relata que:

A dependência cultural traduz-se nisto: falta de capacidade criativa e atraso constante e cada vez mais profundo em relação ao centro criador que serve de modelo. Representa, ainda, como já foi assinalado, um idealismo estreito e inoperante ao formar um pessoal sem a instrumentação teórica adequada à transformação da realidade em benefício de interesses da população como um todo e não de interesse de uma pequena parte dela e de grupos estrangeiros, em detrimento da maioria.

Para o autor, as reformas pelas quais a organização escolar passou a partir daí com uma oscilação entre a influência humanística clássica e a realista ou científica, não obtiveram sucesso. Nesse contexto surgiram as reformas de 1915 e a de 1925.

Palma Filho (2010, p. 72) disserta a respeito da Reforma de Benjamin Constant:

Os princípios orientadores da reforma eram: liberdade e laicidade do ensino e gratuidade da escola primária. A organização escolar estruturava-se da seguinte forma: a) escola primária organizada em dois ciclos: 1º grau para crianças de 7 a 13 anos; 2º grau para crianças de 13 a 15 anos; b) escola secundária com duração de 7 anos; c) ensino superior reestruturado: politécnico, de direito, de medicina e militar.

Sobre a estrutura dos conteúdos das aulas propostas na reforma, Palma Filho (2010, p. 73) continua:

[...] 1º ano – aritmética (estudo completo) e álgebra elementar (estudo completo); 2º ano – geometria preliminar, trigonometria retilínea e geometria espacial; 3º ano – geometria geral e seu complemento algébrico, cálculo diferencial e integral (limitado ao conhecimento das teorias rigorosamente indispensáveis ao estudo da mecânica geral propriamente dita); 4º ano – mecânica geral; 5º ano – física geral e química geral; 6º ano – biologia; 7º ano – sociologia e moral, e noções de direito pátrio e de economia política. PALMA FILHO, 2010, p. 73)

A reforma de Benjamin Constant era bastante severa, de forma que segundo o autor não foi bem aceita pelos adolescentes. Palma Filho (2010, p. 73) descreve quais as exigências dessa reforma:

Para compor sua fisionomia enciclopédica, paralelamente a esse eixo, dispunha-se no currículo o estudo do português nos dois primeiros anos; do Inglês e do alemão do 3º ao 5º ano; do latim e do francês nos três primeiros anos; do grego no 4º e 5º anos; da geografia nos dois primeiros anos; da zoologia, da botânica, da meteorologia, da mineralogia e da geologia no 6º ano; da história natural no 6º ano; da história do Brasil e da literatura nacional no 7ª ano; do desenho, da música e da prática de ginástica nos quatro primeiros anos. Como se não bastasse, em todos os anos, estava previsto o estudo de revisão de todas as matérias anteriormente estudadas que, no 7º ano, ocuparia a maior parte do horário escolar. Obviamente, a organização proposta por B. Constant, nem chegou a ser seriamente ensaiada, uma vez que o seu elevado intelectualismo e sua grandiosidade excediam a capacidade de aprendizagem dos adolescentes.

Nota-se que, apesar da presença massiva de imigrantes italianos no Brasil, Benjamin Constant não contemplou em sua reforma, o ensino da língua italiana.

Como republicano convicto, Benjamin Constant defendia o ensino leigo e livre em todos os graus, sendo o primário, gratuito. O ensino primário não deveria ser apenas preparatório, mas uma ponte para a ascensão ao ensino superior. Pelo projeto da reforma que pretendia executar, maior atenção deveria ser dada ao ensino científico em contraponto à orientação literária, que, em sua avaliação, prevalecia na rede de ensino impedindo o avanço da educação no país. Os estados brasileiros eram desiguais educacionalmente. Prevalecia a desregulamentação educacional iniciada na Constituição de 1823. As escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos não enviavam os filhos às escolas públicas, valendo-se ora de preceptores, geralmente estrangeiros, ora de escolas privadas.

No entanto, segundo Renk (2004, p. 65 *apud* BOÇÕEN, 2018, p. 9):

[...] os imigrantes, inseridos na sociedade brasileira, procuravam de todas as formas manter a identidade do grupo étnico e as diferenças bem distintas, valendo-se da escola para isto. Portanto, não era a falta de escolas públicas, no Paraná, que levava os imigrantes a não enviar seus filhos à essas escolas, mas, sim, o interesse e a necessidade de uma escola diferenciada, que mantivesse e cultivasse valores étnicos. Isto reafirma que a língua foi um elemento de identificação, de coesão e também de limite étnico, porque comunicava um universo de valores culturais significativos.

A primeira reforma ficou conhecida como a Reforma Carlos Maximiliano⁶, realizada em 1915. Nela, o então Ministro da Justiça, Carlos Maximiliano, estabelecia, entre outras coisas: a restauração dos certificados de conclusão do curso secundário; a equiparação de outros estabelecimentos de ensino ao colégio Pedro II; restituição dos exames preparatórios parcelados, pelos quais estudantes que não estavam matriculados em escolas oficiais pudessem obter certificados de estudos secundários, e; a eliminação dos privilégios escolares. Já a segunda reforma, de 1925, ficou conhecida como Reforma Góis Calmon, na Bahia.

O então governador da Bahia Francisco Marques de Góis Calmon com a ajuda de Anísio Teixeira e Nestor Duarte, dois jovens acadêmicos, promoveu essa reforma definida pela Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925, onde dispôs detalhes sobre o princípio da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, e que o objetivo da educação na Bahia seria a educação física, intelectual e moral do indivíduo para deixá-los aptos à vida em sociedade.

No aspecto quantitativo, as deficiências eram: a falta de oferta suficiente de escolas; o baixo rendimento do sistema escolar, e; a discriminação social acentuada. Quanto ao aspecto estrutural, as deficiências se mostraram através da expansão de um tipo de escola que já não correspondia às novas necessidades sociais e econômicas da sociedade brasileira, que se encontrava em vias de industrialização. Diante disso manifestou-se uma desarmonia, de um lado o sistema educacional, e de outro a expansão econômica e as mudanças socioculturais por qual passava a

⁶ A Reforma Carlos Maximiliano criou exames de vestibular aos cursos superiores, a obrigação da conclusão do curso secundário para o ingresso nas faculdades, recuperou a oficialização do ensino, colocando limites estreitos à equiparação, concedendo-a por meio de rigorosa inspeção, e resolveu o problema da expansão controlada com a criação do vestibular e a obrigatoriedade do diploma do secundário para a matrícula no superior. (AS REFORMAS..., 2020]

sociedade brasileira. Esta desarmonia acabou por definir a defasagem entre a educação e o desenvolvimento brasileiro após 1930 (ROMANELLI, 1986, p. 15).

A partir de 1930, o ensino expandiu-se fortemente, por causa do crescimento sensível da demanda social de educação impulsionado por dois fatores: o crescimento demográfico responsável pelo crescimento da demanda potencial de educação e a intensificação do processo de urbanização responsável pela evolução dessa demanda. No entanto, essa expansão do ensino foi deficiente, tanto em seu aspecto quantitativo, quanto em seu aspecto estrutural.

A educação formal no Brasil, mesmo após a Proclamação da República, não teve mudanças significativas, ainda estava à sombra de um regime escravocrata que não oportunizava igualmente a todos os cidadãos as condições adequadas ao ensino.

Piana (2009, p. 62) analisa que entre 1889 a 1930, foram fundadas algumas escolas superiores e construídas muitas escolas primárias e secundárias, mas substancialmente pouco se alterou o quadro do sistema educacional. Neste período, o Estado apenas procurou garantir a manutenção dos estabelecimentos considerados como padrão para as demais escolas secundárias do País, mas não conseguiu atender aos anseios republicanos de ampliação das oportunidades educacionais, permanecendo ainda um sistema elitista, excludente e seletivo.

A realidade de muitos brasileiros no final da década de 1890 era de muita miséria nas camadas mais humildes, discriminação racial e desemprego. O censo realizado após a Proclamação da República demonstrou que o nível educacional da população era baixo, uma vez que havia inúmeros analfabetos no país.

Segundo Gouvêa e Xavier (2013, p. 111):

No censo de 1890, a instrução também foi apresentada em dois campos de registro do modelo de boletim que trazia informações do indivíduo em relação à sociedade: o campo “saber ler e escrever” deveria ser respondido com “sim” ou “não”, se o indivíduo fosse ou não completamente analfabeto; e o campo “título científico, literário ou artístico” deveria ser preenchido caso o indivíduo possuísse título ou diploma, para designar se era “de médico, legista, engenheiro, clérigo, professor e de que matéria, etc.”. Estas indicações da lógica de construção e levantamento de dados sobre o nível de educação da população foram complementadas pelo Decreto n. 659, ao afirmar que o item “habilidade intelectual” deveria indicar se o indivíduo sabia “ler e escrever” e também se o habitante tinha instrução secundária ou superior, se possuía título ou diploma científico, literário ou artístico.

O analfabetismo perdurou durante muitos anos no Brasil mesmo após a divulgação desse censo, no entanto, gradativamente, alguns indivíduos da elite buscavam o nível superior a fim de estarem à frente e comandarem o país.

Apesar do Brasil estar saindo de um regime escravocrata que perdurou mais de 300 anos, e iniciar os movimentos que levariam à destituição da monarquia, e estar economicamente em ascensão, era de interesse dos governantes que a população seguisse cada vez mais o molde europeu, de forma que passou a difundir esse pensamento e facilitar a vinda dos imigrantes europeus.

Para Virtuoso e Rabelo (2015, p. 67):

Predominava entre as elites brasileiras, no final do século XIX, o objetivo de modernizar a economia, branquear a população e garantir fronteiras. Pensava-se na marginalização dos negros para a construção de uma nação inspirada nos padrões europeus. O imigrante, neste período, era compreendido como superior em vários aspectos, como físico, intelectual e mesmo cultural. Seguindo este raciocínio, foram disseminadas propagandas sobre o Brasil por toda a Europa.

2.4 A imigração italiana e a transição da Primeira República até a Revolução de 30

Com a lenta diminuição e o fim do tráfico de escravos a partir da Lei Eusébio de Queirós em 1850, e com a elevação do preço do café e sua expansão no estado de São Paulo, parte considerável da população escrava paranaense é vendida para cafeicultores paulistas, provocando uma relativa crise de abastecimento agrícola, uma vez que eram eles os trabalhadores rurais (OLIVEIRA, 2007, p. 3).

Lia e Radünz (2016, p. 258) lembram que a imigração se intensificou depois da Guerra Civil Farroupilha (1835- 1845) com a entrada de contingentes cada vez maiores de europeus. É nesse cenário que surgiu a Lei de Terras, um marco na estrutura fundiária. A Lei determinava que a partir daquela data as terras só poderiam ser adquiridas através da compra. No Rio Grande do Sul, com a Lei no 601, de 1854, a Província não distribuiu mais lotes gratuitos aos colonos. Só era permitida, através da Lei, a aquisição de terras mediante a compra.

Mendes (2009, p. 178) escreve a respeito da Lei de Terras:

Já no artigo 1º, a Lei n. 601/1850 determinava: “ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra”. No artigo 3º, inciso IV, definia: “são terras devolutas: [...] as que não se acharem ocupadas por posse que, apesar de não se fundarem em título legal, foram legitimadas por esta lei”.

No entanto, no Brasil, o contrato de parceria entrou em decadência após a revolta de 1857 na Fazenda Ibicaba, episódio que fez cessar por vários meses a vinda de novos imigrantes da Europa Central para a província de São Paulo. O regime de trabalho adotado por mais de uma década para fixar braços livres na cafeicultura desmantelou-se rapidamente (MENDES, 2009).

A revolta na Fazenda Ibicaba repercutiu e causou um grande desconforto entre os colonos, conforme relata Tschudi (1980, p. 141):

Vergueiro chegou ao cúmulo de mandar imprimir moeda papel em forma de notas de banco, para com tal moeda pagar os colonos. Tenho em mãos a nota nº 836, no valor de 1 mil réis. Mas Vergueiro fez também imprimir notas de 2 e de 5 mil réis. Fazia por este meio circular dinheiro que de fato não possuía, resgatando-o quando lhe entrava algum numerário. Mas os colonos eram obrigados a pagar-lhe juros sobre este dinheiro fictício! Nestas notas ilegais lê-se que elas podem ser resgatadas na Fazenda de Ibicaba, mas isto só se deu quando havia dinheiro na fazenda. Lê-se igualmente que o sr. Justino Franco em Limeira e o sr. Lima em Rio Claro, pagariam o valor desta nota em moeda legal. Estes dois homens são pequenos proprietários de venda e quando um colono os procurava para trocar uma dessas notas em dinheiro corrente eles se recusavam. O colono era, pois, forçado a comprar alguma coisa, para receber o troco em moeda corrente. Como não havia outro comerciante na região que aceitasse este dinheiro, os colonos eram obrigados a comprar nas vendas dos dois acima citados, para assim conseguir trocar, pelo menos em parte, esses valores em moeda legal, embora lhes fosse muito mais vantajoso adquirir as mercadorias necessárias em outras casas.

Tal revolta causou grande comoção por parte dos colonos que se viram enganados e desapontados com o episódio.

Durante o colonato, em algumas fazendas, utilizavam-se, também, moedas paralelas, entregues ao colono após a realização da colheita, que podiam ser descontadas com o administrador ou usadas nos armazéns e vendas na propriedade. A espécie aqui apresentada pertencia às fazendas Ibicaba, Iracema, S. Francisco, e Ypiranga, da família Levy, conforme a demonstrado nas Figuras 1 e 2.

Figura 1 – Moeda corrente dentro das fazendas Levy durante o colonato



Fonte: Acervo Nacional, 1860.

Figura 2 – Cédula corrente dentro das fazendas Taquara durante o colonato



Fonte: Acervo Nacional, 1860.

Tais moedas não tinham qualquer valor comercial além dos limites das fazendas, de forma que foi motivo de grande frustração e revolta durante o período, sendo um caso que alcançou a Itália e outros países europeus, causando grande embaraço diplomático entre o Brasil e seus aliados.

Encadeados, a crise do escravismo e o insucesso relativo das políticas de atração de trabalhadores livres europeus dominaram as relações de trabalho brasileiras na maior parte do século XIX, em proporção aos entraves que o legislador da época estabeleceu para obstaculizar o acesso de lavradores à propriedade da terra (MENDES, 2009, p. 173). Embora o contexto fosse

desfavorável para o Brasil depois do escândalo das moedas falsas criadas nas fazendas Taquara e Ibicaba, os italianos continuavam a vir para o país, seja de forma legal ou clandestina, conforme está representado no Quadro 1.

Quadro 1 – Emigração italiana 1869-1880

ANOS	PRÓPRIA	TEMPORÁRIA	TOTAL	CLANDESTINA	TOTAL
1869	22.201	83.565	105.766	14.040	119.806
1870	16.427	83.588	100.015	11.015	111.459
1871	15.027	96.384	111.411	11.068	122.479
1872	-----	-----	140.680	5.585	146.205
1873	-----	-----	139.860	11.921	151.781
1874	-----	-----	91.239	17.362	108.601
1875	-----	-----	76.095	27.253	103.348
1876	19.756	89.015	-----	-----	108.601
1877	21.087	78.126	-----	-----	99.213
1878	18.535	77.733	-----	-----	96.268
1879	40.824	79.007	-----	-----	119.831
1880	37.934	81.967	-----	-----	119.901

Fonte: STATÍSTICA della Emigrazione Italiana avvenuta nel 1897. Roma: Bertero, 1899.

Sendo assim, a partir da década de 1880, houve um constante incremento do volume de imigrantes chegando ao país, tendência que atingiu seu auge na década de 1890. Nessas duas décadas, o total de imigrantes chegou a 1,68 milhão, quantidade que encontra paralelo apenas nos primeiros 15 anos do século XX. Nessa época de ouro da imigração para o Brasil o principal grupo é o de italianos, que responde por aproximadamente 59% do total de estrangeiros que chegaram ao país. Em seguida, vêm os portugueses, com 20%, os espanhóis, com 12%, e os alemães, com 2%. Porém, os anos que concentram o maior volume de imigrantes são os de 1895, 1896 e 1897, com totais em torno de 150 mil pessoas (BOTELHO; BRAGA; ANDRADE, 2007, p. 158).

A vinda de italianos para o Brasil data de muito antes da Primeira República, sendo incentivada pelas condições precárias vividas na época. Estima-se que 7 milhões de italianos migraram entre 1841 e 1940, seduzidos pelas ofertas de grandes propriedades de terra e pelo apoio em seu cultivo, além disso, estariam livres para difundirem seus costumes e tradições livremente, sendo respeitados os seus direitos e garantias individuais.

As mulheres italianas fossem elas camponesas, mães, filhas, casadas ou solteiras, tiveram suas vidas transformadas pelo fenômeno migratório, segundo

conta Pereira (2008) em sua pesquisa, o ponto de partida para dar voz e rosto às mulheres foi o reconhecimento de sua invisibilidade nos estudos que tratam dos grandes fluxos migratórios.

Castro e Barausse (2020, p. 5) relatam que a imigração italiana no estado do Rio Grande do Sul foi intensa durante o final do século XIX e o início do XX. Partiram da Europa milhares de italianos, os quais procuravam melhores condições de vida, devido à situação econômica da Península Itálica.

Também Herédia e Giron (2007, p. 40) apontam que no Brasil entraram aproximadamente 76.168 imigrantes italianos, dos quais 70% vieram entre 1875 e 1894. Do total de imigrantes italianos chegados ao Brasil, somente cerca de 16% fixaram-se no Rio Grande do Sul.

À vista do governo e segundo Monsma (2010, p. 509-510) os libertos eram mal preparados para competir com imigrantes porque a violência e a desumanização da escravidão haviam lhes deixado anômicos, sem laços familiares e comunitários fortes, sem disciplina interna e com uma tendência de identificar a liberdade com a ausência do trabalho. Isso se refletiria, negativamente quanto à admissão dos negros nos trabalhos mais elaborados, tal estereótipo favorecia o imigrante numa disputa por trabalho não só capital, mas até mesmo no campo.

O Brasil desde o colonialismo de Portugal cultivou um histórico de convivência com povos estrangeiros sendo que, no período de transição para a Primeira República, e com a recente abolição da escravatura, o país passou por diversas transformações que levaram o governo adotar medidas que favorecessem o diálogo com outros países, mediante a mudança na economia mundial que buscava o fortalecimento da moeda, e ampliação do mercado financeiro. Nesse contexto, e em tempos de paz, era comum que os povos, buscando melhoria nas condições de emprego, moradia e oportunidades de negócio, optassem pela migração, conforme a Figura 3 apresenta.

Figura 3 – Vinda de imigrantes italianos para o Brasil



Fonte: Ricupero, 1993, p. 146.

Sob este aspecto se faz importante notar a diferença entre a imigração e a colonização. A primeira refere-se ao fenômeno migratório em si, a segunda diz respeito aos imigrantes que foram colonizar, especificamente, um lote de terra, normalmente em regiões com baixa, ou nenhuma, densidade populacional. No estado do Rio Grande do Sul, a grande parte da imigração italiana ocorreu na forma de colonização, mas, os centros urbanos, também, receberam imigrantes. Estes dedicaram-se a várias atividades profissionais (CENNI, 2011).

E mais tarde, no âmbito oficial, das 33 colônias fundadas, extinguiram-se todas. Diante do fracasso das colônias privadas, a partir de 1867, foram fixadas normas que visavam à diminuição das falhas no sistema de colonização. O governo garantiria: a passagem desde o porto do Rio de Janeiro até o núcleo colonial, a atribuição de um lote de terra a cada família migrante, os alojamentos para os camponeses (alojamentos estes que poderiam ser casas) e a concessão de um pedaço de terra já desmatado para a plantação de gêneros de subsistência, além do fornecimento de sementes, de instrumentos de trabalho e de mantimentos gratuitos

nos primeiros 10 dias. Foi nesse contexto que ocorreu a vinda dos italianos para o Brasil.

Nesse sentido, Lia e Radünz (2016, p. 258) observam que a imigração europeia para o estado do Rio Grande do Sul no século XIX caracteriza-se pela posse da pequena propriedade de áreas ainda não colonizadas. Os imigrantes dirigiram-se para essas regiões com o objetivo da agricultura de base familiar e com a missão de transformar economicamente e culturalmente as áreas ocupadas. Nesse processo destacam-se, numericamente, os alemães e os italianos. Diferentemente do processo do Sudeste do país, esses fluxos migratórios não estão ligados à substituição de mão de obra escrava.

Além das ofertas de terras a serem ocupadas, o Brasil, no final do século XIX, almejava o embranquecimento da população e mão de obra substituta ao trabalho escravo nas lavouras, de forma que fazia propagandas atraindo imigrantes de todos os países que fossem parceiros comerciais, como foi o caso da Itália e Alemanha (BARAUSSE; LUCHESE, 2017). Quando essas famílias chegaram ao Brasil, em plena fase produtiva e reprodutiva, estabeleceram laços entre si e tornaram-se cada vez mais unidos, iniciando um novo legado no país.

Mesmo com a mercantilização das terras, o fluxo migratório para o Rio Grande do Sul se intensificou, assim como para outras regiões do Brasil, como é o caso de São Paulo, onde se estabeleceram nas cidades do interior e na capital com vistas de iniciarem negócios, assim como já faziam na Europa, dessa forma, colônias provinciais foram criadas e, ao lado delas, surgiram também as colônias modificou substancialmente com as áreas de colonização.

Tal situação levou o governo a impedir a maioria dos lavradores de ter acesso à propriedade da terra, forçando-os a “venderem sua mão de obra” para permanecerem em solo brasileiro. As pequenas propriedades que os imigrantes receberam foram aos poucos se tornando escassas, a ponto de precisarem procurar emprego em alguma fazenda que aceitasse toda a família.

E como os que imigravam para o Brasil eram geralmente europeus empobrecidos e sem recursos, não tinham como adquirir um lote de maneira legal, tornando-se propensos a fornecer sua força de trabalho para a grande lavoura, até que acumulassem meios necessários à compra de um terreno agriculturável observa (BEIGUELMAN, 2005 *apud* MENDES, 2009, p. 178-179).

Sobre essa questão, a política de migratória passou a ter seu sentido alterado, antes do colapso econômico, havia o interesse em branquear a população, ao fornecer terras e condições básicas de sobrevivência, o governo brasileiro mantinha nas rédeas, os imigrantes que, gradativamente, iam se adequando à realidade brasileira e desenvolviam-se economicamente, a ponto de abrir empresas que contribuíram até mesmo com a contratação desses mesmos europeus, posteriormente, como é o caso da Brasital⁷.

Há de se considerar, sobre essa questão, que alguns se levantaram contra a política imigratória brasileira nessa época devido à acusação de que havia interesses na formação de “escravos brancos”, em vista das dívidas que os imigrantes contraíam dos donos de fazenda (ALVES, 2003, p. 160). Dessa forma, muitos imigrantes se viram presos aos fazendeiros e donos de empresas por muitos anos, ainda que estivessem livres do trabalho forçado e de açoites, eram obrigados a permanecer nas fazendas até quitar as dívidas com os proprietários, dificultando que eles pudessem alcançar a plenitude prometida pelo governo brasileiro.

Na conjuntura brasileira, o movimento imigratório vivenciou na Lei de Terras uma guinada, a partir do que as cidades, em particular o Rio de Janeiro, ganharam nova importância como lugar de fixação de estrangeiros. O obstáculo imposto à aquisição de um lote para cultivar fez com que parte dos que aportavam de forma espontânea no Brasil desistissem de se dirigir para a agricultura e se voltassem, logo após o desembarque, para atividades urbanas, inversamente do que pretendeu o legislador (MENDES, 2009, p. 181).

De maneira bastante peculiar, essa mudança no panorama imigratório, fez com que o Brasil experimentasse mudanças importantes no que concerne à produção de produtos a partir da industrialização e urbanização que vinha sendo considerada conforme o crescimento populacional e as necessidades para o controle da turba, além das questões sanitárias que passaram a se tornar um problema com a ocupação dos morros pelos milhares de imigrantes e brasileiros que estavam disputando espaço num país recém-liberto da escravidão.

⁷ A Brasital foi uma empresa importante para os italianos da região de Vêneto, pois empregava, principalmente, mulheres e que fossem de famílias italianas. No empirismo da tese a empresa foi escolhida por ser responsável pela construção de uma vila de casa para os trabalhadores e ser uma das responsáveis pela manutenção da identidade italiana na cidade de Salto, São Paulo. No capítulo 3 serão discutidos os desdobramentos desses eventos a partir da iniciativa dessa empresa e da escola Anita Garibaldi, mantida pela mesma. (ZEQUINI, 2004)

Entre os imigrantes, o trabalho estava associado à categoria de bom cidadão. Para eles, o bom cidadão era o bom trabalhador, característica desejável pelas autoridades que promoviam a imigração, além de ser uma qualidade que muitos imigrantes atribuíam a eles mesmos, procurando, assim, diferenciar-se dos luso-brasileiros (RENK, 2009, p. 33).

Apesar de tudo, as oportunidades de trabalho no interior e na capital eram completamente diferentes, principalmente, porque as empresas que se formavam na cidade eram mais voltadas às áreas em que a exigência dos estudos estava em primeiro lugar, nesse caso, era comum que as escolas brasileiras buscassem formar o cidadão para o trabalho. Dessa forma, era fundamental que as escolas de imigrantes também tivessem o mesmo objetivo, o que acabou por incentivar que as escolas étnicas, como ficaram conhecidas, fossem formadas com o intuito de atender às necessidades da época quanto à formação para o trabalho.

Zanini (2007, p. 536) lembra que nessa competição, os nativos chamavam os italianos de carcamanos, gringos, ladrões etc., enquanto o termo “negro” era usado pelos imigrantes italianos como forma genérica para determinar os brasileiros. Não residia aí classificação biológica somente; ela era prioritariamente cultural. A brasilidade será incorporada em termos identitários, aos poucos e de forma diversa, conforme os contextos históricos exigirem.

Aos poucos ia crescendo um sentimento identitário entre os imigrantes que eram considerados subversivos, arrogantes e ladrões. Os luso-brasileiros vinham perdendo seus empregos para italianos, alemães, japoneses e outros tantos imigrantes que chegavam ao Brasil, insatisfeitos com a situação, reagiam dificultando ainda mais a vida do imigrante e lhes negava oportunidades.

Para Colbari (1997, p. 7), o imigrante deveria ser agricultor sadio, laborioso, moralizado, maior de 2 anos e menor de 45, salvo se fosse chefe de família e com tolerância de alguns pertencerem a outras profissões. Outra característica importante pela preferência da mão de obra era que os imigrantes monopolizaram o colonato porque aceitavam o trabalho familiar, enquanto os negros rejeitavam o trabalho de mulheres e crianças nos cafezais, que lhes lembrava alguns dos piores aspectos da escravidão (MONSMA, 2010, p. 510).

Nenhuma das condições que impuseram aos imigrantes impediu o seu crescimento em terras brasileiras, o fato de aceitarem as formas mais insalubres de trabalho e de conservarem consigo os familiares na busca por um lar e uma forma

de trabalho digna, fizeram com que sobrevivessem no país, doravante as intempéries vividas.

Sobre esse aspecto Cunha (2020, p. 4) analisa as condições de trabalho do colono:

Ao contratar o colono, o fazendeiro contratava o trabalho de todos os elementos da família. No tocante à cafeicultura paulista, “colono” e “família colona” são sinônimos. O número de pés de café sob a responsabilidade do colono era estipulado em contrato estabelecido com a fazenda e atribuído de acordo com o número de membros da família colona aptos ao trabalho (“pessoas de trabalho”). Os termos do contrato de trabalho favoreciam o proprietário, a quem era permitido aplicar multas e demitir o trabalhador quando e como lhe aprouvesse.

Nessa época, não havia políticas de proteção ao trabalho infantil, ambiente esse que favorecia o crescimento de analfabetos e semianalfabetos, já que o país não poderia parar de produzir e exportar, as crianças não eram poupadas do trabalho. A única forma de garantir a educação das crianças era através das escolas étnicas, as quais foram formadas a partir da boa vontade de muitos colonos que se organizaram para manter um professor que pudesse ensinar às crianças a leitura e escrita, além de noções de aritmética, História e Geografia, no entanto, a estrutura física das escolas e os materiais didáticos eram bastante escassos, sendo necessária a ajuda de todos os membros das Associações de Socorro Mútuo.

Ainda sobre essa questão, Saviani (2011, p. 82) conclui que a educação também pode acontecer através do trabalho, inclusive, essa era uma característica bem marcante no período medieval. Nessa época, apenas uma minoria tinha acesso a uma forma de educação escolar, enquanto a grande massa da população se educava através do trabalho, construindo ainda sua cultura: “Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construía a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens”, assim, ainda no século XIX e início do século XX era possível perceber essa ideologia de trabalho infantil de forma a favorecer o aprendizado, como era feito no passado.

Com vistas ao desenvolvimento, o governo também afirmava que o alcance do progresso econômico e social estava necessariamente vinculado a dois fatores de extrema importância na obra de edificação de um Estado nacional forte, unido e coeso: a saúde e a educação das gerações novas. Cabe lembrar que, nesse

contexto, o Brasil ainda não tinha um plano de governo de ordem sanitária e educacional convincente, mas como seu objetivo era captar imigrantes para usar como força de trabalho, buscou alternativas que atendessem aos imigrantes.

Granada *et al.* (2017, p. 287) observam que nesse fluxo migratório, a nível sanitário, era perceptível a diferença no tratamento dado aos negros e aos imigrantes quando comparadas as ações realizadas com relação à incidência da febre amarela que, segundo os registros, teria letalidade maior entre a população imigrante do que entre os negros durante o século XIX.

Embora os imigrantes fossem minoria no país, era perceptível que o tratamento dado a eles de forma leviana poderia ocasionar em sanções e problemas relacionados a isso no futuro, dessa forma, o desenvolvimento de estratégias que pudessem minimizar os problemas sanitários e deveriam ser empregadas sob quaisquer circunstâncias, ainda mais na iminência de uma epidemia de febre amarela.

Para Telarolli Júnior (1996, p. 267):

Entre o grande número de vítimas da febre amarela destacavam-se os estrangeiros, mais sensíveis à doença, provavelmente pela ausência de contato anterior com o agente causal. A defesa do fluxo de imigrantes estrangeiros, garantindo a mão-de-obra indispensável para o café, foi um aspecto da dinâmica demográfica que esteve sempre presente para o poder estadual, dos legisladores aos técnicos dos serviços sanitários.

Nesse contexto, os imigrantes italianos queixavam-se às autoridades de sua pátria, que por sua vez, estava muito aquém da realidade, apresentava condições insalubres e completamente esdrúxulas daquelas que eles esperavam. No entanto, através dos relatórios apresentados por consulares e inspetores era possível que a nação italiana tomasse conhecimento a respeito das situações vexatórias vividas pelos imigrantes no Brasil. Essas questões levaram a muitos imigrantes voltarem para a Itália, na tentativa de recuperar suas terras e seus antigos trabalhos, ainda que para alguns fossem impossíveis tais coisas.

Dessa forma, Hutter (1972, p. 118 *apud* TELAROLLI JUNIOR, 1996, p. 270) escreve a respeito das queixas dos imigrantes no final do século XIX:

Em 1886, pouco antes do início da migração em massa, o Ministério do Interior da Itália emitiu uma circular aos prefeitos do país manifestando-se contra o embarque de italianos para o Brasil, especialmente para a

provincia de São Paulo, apontada como das "mais insalubres e inóspitas do Império". (HUTTER, 1972, p. 118 *apud* TELAROLLI JÚNIOR, 1996, p. 270)

É notória a falta de ação do governo com relação às doenças que atingiam, preferencialmente, os negros (tuberculose e varíola) em comparação com as doenças que atingiam mais diretamente os imigrantes brancos recém-instalados no Brasil, como a febre amarela. Uma epidemia mancharia a imagem do Brasil no exterior e atrapalharia os planos de formar uma população mestiça (até que se tornasse cada vez mais branca), essa possibilidade fez com que o governo tornasse o seu combate uma de suas prioridades. Vendo que seriam as condições econômicas, sociais e sanitárias que marcariam a sociedade brasileira da época, os médicos se identificaram com as propostas imigrantistas.

Para Ribeiro *et al.* (2011, p. 425-426) os governantes dessa época, preocupados com o fato de essas doenças servirem de desestímulo à vinda desse contingente de capital humano, procuraram realizar melhorias na cidade para que tal situação não implicasse prejuízo para o desenvolvimento da região e de seu crescimento econômico.

As questões relacionadas à saúde no contexto de imigração são fundamentais para uma análise das condições de qualidade de vida e de inserção social nesse processo. A saúde e o acesso à sua assistência se tornam um ponto central para aqueles que chegaram em um país com códigos culturais diferentes, condições de trabalho e moradia, na maioria das vezes, adversas e organização sanitária política diversa.

Ainda assim, com o cenário repleto de desafios, os imigrantes chegavam em São Paulo no final do século XIX e início do século XX, dessa forma, cabia ao governo brasileiro oferecer condições adequadas aos visitantes que se tornariam conacionais em pouco tempo.

Com a crescente imigração sendo incentivada, o Brasil começou a enfrentar novos desafios em sua conjuntura social, de forma que a saúde foi uma das mais impactadas. No entanto, desde os primeiros anos do novo século, os gastos com a polícia e as prisões eram duas vezes maiores do que com a saúde pública, visto as insatisfações dos imigrantes em relação às adversidades encontradas.

Luchese (2010, p. 311) analisa que:

Os conflitos que aconteceram nas colônias tiveram diferentes conotações e envolveram situações diversas ao longo do período imperial. Entre os colonos e os diretores (ou funcionários) existiram conflitos cujo motivo principal foi a falta de pagamentos ou o atraso dos subsídios e dias de trabalhos devidos. As divergências, as manifestações e os protestos dos imigrantes foram geradas pelo não-cumprimento das promessas e pelas grandes dificuldades encontradas na sobrevivência cotidiana. As forças policiais eram requisitadas pelas autoridades a fim de legitimar a paz e impor aos colonos o cumprimento das ordens. O enfrentamento dos imigrantes com as forças policiais, ocasionou em diversos casos, novos problemas e violências. Entretanto, por interesses diversos, os imigrantes deveriam ser bem tratados para que a imigração espontânea pudesse crescer.

A imigração espontânea vinha sendo desencorajada conforme a violência e o descaso com os imigrantes continuavam a se tornar numerosos, registros de violência e morte se tornaram mais comuns entre os colonos e passou a ser investigado pelas autoridades estrangeiras que já viam o Brasil como uma terra insalubre para abrigar seu povo, assim, alguns imigrantes foram para outras partes da América, como Argentina e Estados Unidos.

De acordo com Martins (1992) e Mimesse (2013) (*apud* PANIZZOLO, 2019, p. 357-358) os primeiros anos de vida nos núcleos colonial foram marcados por luta pela sobrevivência, pela construção das casas, pelo plantio da terra, pelo preparo do pasto, pelas reivindicações do que lhes havia sido empenhado pelo governo brasileiro, como o fornecimento de alimentos e o pagamento das diárias, além da luta incessante pela vida ameaçada pela doença e pela morte, sobretudo, pela mortalidade infantil. Sobretudo, é importante analisar que nesse período, havia muito descontentamento dos imigrantes para com os administradores dos núcleos e policiais, de forma que muitos dos conflitos resultavam em violência, conforme destaca Luchese (2010, p. 322):

As forças policiais enviadas para os núcleos coloniais não conseguiam estabelecer a ordem através da palavra. Todos os registros de ocorrências, nas quais os “praças” interferiram para solucionar os problemas acabaram gerando mortes e distúrbios, por vezes, maiores. Os colonos não se entendiam com as forças policiais, desconfiavam da honestidade dos administradores e, muitos, por si só, já eram desordeiros (ou já não controlavam mais seus atos ao se embriagarem). Muitos diretores acreditavam que para conseguirem manter os núcleos coloniais em ordem era necessária a permanência de um destacamento policial para impor respeito. Entretanto, muitos colonos confrontaram-se com essas forças que, na missão de manterem a paz, foram, por vezes, motivo de conflitos.

Inúmeros casos de ferimentos e mortes ocorreram devido a esses enfrentamentos. (LUCHESE, 2010, p. 322)

No contexto sanitário, os colonos também enfrentavam muitas dificuldades de adaptação. Embora muitos historiadores brasileiros afirmem terem os médicos se apropriado dos espaços urbanos com manobras disciplinadoras para implementar muitas das medidas saneadoras, não passava de uma imposição devido as más condições de saneamento básico advindas do crescimento demográfico nos centros urbanos, além do que, nesse período da vida brasileira, a atenção das autoridades estava voltada para o fortalecimento do aparato repressivo. Também nesse período a crise habitacional “persistiu e se agravou”, as epidemias reinavam com intensidade jamais vista” e problemas de saúde pública desafiavam as autoridades.

Julio Lorenzoni⁸ ao narrar a infelicidade de imigrantes mortos no barracão em 1878, afirma que diante de tanta miséria, de tanto sofrimento e de tantas dores “assim mesmo o colono italiano não desanimava. Impávido, superava todos os obstáculos e todas as desgraças que ameaçavam até sua própria existência” (ZANINI, 2007, p. 539). É importante lembrar que mesmo o pai de Lorenzoni também fora um dos milhares de italianos que estavam acostumados a buscar melhores condições de vida em outros países e voltavam frustrados, no entanto, havia certa esperança de que no Brasil fosse diferente, devido às vantagens oferecidas.

Uma operação conhecida como “o bota-abaixo” incluía mudanças na planta da cidade e ações drásticas de vigilância sanitária. Esse conjunto de medidas sanitárias para a cidade do Rio foi aprovado em congresso médico realizado em 1889 (PATTO, 1999, p. 177). Nessa perspectiva, começaram uma série de debates sobre a estrutura da cidade, uma vez ela se tornaria a cidade mais importante do país e seria alvo de imigrantes.

A burguesia e os médicos higienistas buscaram mudanças para a cidade, que foi construída sem método, onde os pobres amontoaram-se promiscuamente, a natureza dos morros impede a boa circulação de ar e o traçado das ruas prejudica a

⁸ Júlio Lorenzoni – imigrante italiano que viveu na província de Caxias do Sul no Rio Grande do Sul e teceu relatos sobre o processo migratório no Brasil, desde sua vinda da região do Vêneto até sua chegada e permanência no Brasil. O fato de ser letrado permitiu que ele pudesse registrar com detalhes sobre a experiência da vida colonial dos imigrantes italianos no Brasil a partir da visão de alguém que vivenciou esse processo. (ZANINI, 2004).

circulação de homens e mercadorias. Dessa forma, caberia à administração da cidade a tarefa de modernizar a cidade, torná-la atraente aos olhos europeus, mas também a tarefa de domesticá-la, instaurando a ordem para que o Rio de Janeiro se apresentasse como uma cidade cartão-postal da *Belle-époque*, onde não aparecesse, a turvar a imagem, o Brasil pobre, o Brasil negro, o Brasil mulato (RESENDE, 2016, p. 41).

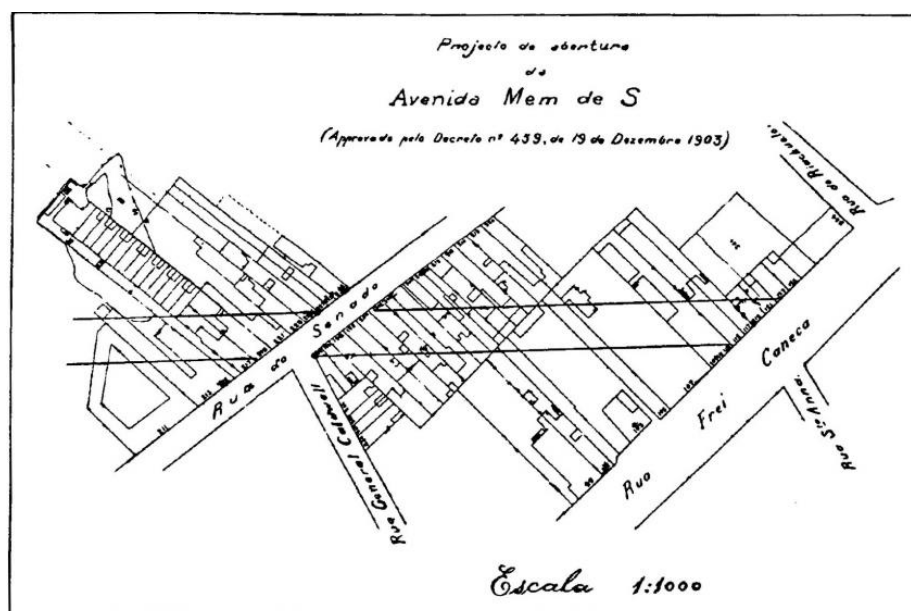
Toda essa preparação era fundamental para que o país pudesse estar pronto para o crescimento urbanístico e industrial que a imigração trouxe. Além disso, desejava-se criar a imagem de um país moderno que tinha condições de receber quem quisesse que fosse ofertando conforto e segurança, promovendo integração entre os povos, geração de emprego e renda tanto para os luso-brasileiros quanto para os estrangeiros.

Visto que a cidade do Rio de Janeiro tornou-se interessante aos imigrantes que buscavam a emprego e moradia na capital, era necessário que ações voltadas à minimização dos efeitos da estrutura sanitária deficitária fossem realizadas, dessa forma, alguns arquitetos, engenheiros e empresários se juntaram para desenvolver projetos urbanísticos que pudessem atender às necessidades da época.

Nesse contexto, os médicos sanitaristas tiveram um peso importante nas críticas sobre a cidade suja e com traçado confuso. Na segunda metade, são instituições intelectuais que contribuem com discussões, ideias e propostas para a reforma do espaço urbano do Rio, principalmente em princípios do século XX. A Escola Politécnica, que se dedicava à Engenharia Civil, foi inaugurada em 1874 – após a transformação da Escola Central, que se voltava para a Engenharia Militar –, para suprir a necessidade de mão-de-obra especializada para as obras que se realizam no País.

Um exemplo das mudanças ocorridas no Rio de Janeiro está representado na planta da Avenida Mem de Sá, na Figura 4, realizada conforme o Decreto nº 549 de 19 de dezembro de 1913:

Figura 4 – Projeto de abertura da Avenida Mem de Sá



Fonte: Pinheiro, 2011, p. 132.

A figura 4 demonstra de que forma a Avenida Mem de Sá se modernizou para atender às solicitações sanitárias dos imigrantes e luso-brasileiros que se assomavam na cidade. A abertura das ruas permitiu a fluidez do vento, de mercadorias e pessoas, além disso, a proposta era que diminuísse os resíduos despejados nas ruas que ficavam na confusão de pessoas, veículos e animais que transitavam nas ruas apertadas da cidade.

Para Patto (1999, p. 178):

Tanto em São Paulo como no Rio os relatórios técnicos dos sanitaristas terminavam encarecendo a necessidade de intervenção do poder público na prevenção de problemas de saúde pública, entre outras medidas, por meio da construção de casas populares baratas e higiênicas. Na São Paulo de 1886 o Código de Postura do Município já alertava para o perigo das epidemias, e continha um capítulo sobre cortiços, casas de operários e habitações dos pobres. Desde o fim do século XIX a questão da moradia popular estava no centro das atenções; depois da epidemia de febre amarela de 1893, a Administração Sanitária do Estado de São Paulo criou um Código Sanitário que determinava que fossem “proibidas as construções de cortiços e eliminados os já existentes”, além de normas rigorosas de construção e higiene de moradias, que inspetores sanitários tentavam fazer cumprir. Em 1917, o presidente da Liga Brasileira contra a Tuberculose denunciava, no I Congresso Médico Paulista, “a crise de domicílio do operariado” e seus efeitos maléficos sobre a saúde coletiva. A cidade foi reurbanizada em moldes semelhantes ao que se fazia no Rio, embora em menor escala: rasgaram-se avenidas e alamedas, construíram-se fontes públicas, expandiram-se as redes de água e esgotos, de iluminação pública e de transportes coletivos e criaram-se bairros.

A classe médica estava preocupada com outras patologias, como a tuberculose que poderia se alastrar de maneira mais rápida devido às más condições em que viviam o povo. Dessa forma, era necessário um projeto de reurbanização da cidade onde as moradias tivessem uma melhor estrutura impedindo o avanço de doenças entre a população.

Muitas vezes, no intuito de impedir que a febre amarela se alastrasse no país, as embarcações trazendo passageiros italianos destinados a São Paulo eram obrigadas a manter quarentena pelas autoridades sanitárias brasileiras, outras passavam distantes por razões semelhantes e não atracavam nos portos do Rio de Janeiro ou em Santos. O porto do Rio de Janeiro possuía uma articulação entre ferrovias e navios a vapor, e as estradas de ferro passaram a integrar o litoral com o interior e o país como um todo à economia mundial, e esta era justamente a marcha das epidemias de febre amarela, cólera e a peste: do porto para a cidade e desta para o interior. O retornar ao porto de embarque era utilizado em casos extremos, quando havia uma grande quantidade de doentes e mortos a bordo, com isso algumas embarcações retornavam para Buenos Aires, e nesse caso, os passageiros que se destinavam a São Paulo e estavam sadios, eram obrigados a retornar ao Brasil por terra ou navegação de cabotagem.

Motta *et al.* (2014, p. 81) relata que nessa direção, o aparato de saúde pública de São Paulo criado nas primeiras décadas do século XX, com legislação e instituições próprias, apoiava a ideia de um projeto de construção de um Estado forte e moderno, do qual o imigrante europeu fazia parte (CARVALHEIRO *et al.*, 2013; MOTA, 2005).

Ainda nesta perspectiva cabe lembrar que os europeus já estavam inseridos no contexto brasileiro e iam enfrentando as epidemias e lutando para permanecerem no Brasil. Dentre as embarcações que sofreram sanções sanitárias ao chegar ao Brasil, se destaca o caso do vapor italiano Carlo R., o comandante seguiu todas as prescrições, enviou informação e notificação sobre a existência de uma moléstia a bordo, mas afirmava o tempo todo não ser o caso de cólera, mas sim de gastroenterite. O plano seria o de colocar os passageiros saudáveis em quarentena, colocar os doentes no hospital de isolamento e desinfetar o vapor.

No entanto, por omissão, descaso ou engano, dos 1400 imigrantes que o Carlo R trazia, 109 faleceram durante a viagem. A maioria dos navios de imigrantes possuía péssimas acomodações dos vapores, falta de higiene, aglomeração de

peças e alimentos malconservados. Os imigrantes, em sua maioria, trabalhadores agrícolas com seus familiares, viajavam na 3ª classe, muitos subsidiados por governos sul-americanos, por cerca de dez dias. E quando um familiar falecia devido à cólera obrigatoriamente era necessário jogar o corpo ao mar para impedir o contágio, negando-lhes o direito de velar o corpo e enterrá-lo de acordo com suas crenças e rituais (REBELO, 2010, p. 42).

Vindo de Marselha, com escala em portos espanhóis, aportou no Rio de Janeiro com oitocentos imigrantes. Durante a travessia, houve dois óbitos e os corpos foram jogados ao mar, após serem diagnosticados pelo médico de bordo como peste bubônica. O vapor chegou ao porto com outros doentes, que foram encaminhados para o Hospital São Sebastião, no Caju, bairro situado na região portuária. Dos oitocentos imigrantes, de diversas nacionalidades aglomerados na terceira classe, 102 desembarcariam no Rio de Janeiro e quinhentos em Santos. O restante se encaminharia para Montevideu e Buenos Aires (BRASIL, 1908, p.4; GAZETA, 1 nov. 1907, p.4 *apud* REBELO, 2013, p. 787).

Em 1885, quando o cruzador Lombardia atracou na baía de Guanabara, a febre amarela já se espalhava pela capital do Rio de Janeiro e um representante do governo brasileiro aconselhou o ministro diplomático da Itália a retirar o cruzador das águas da Guanabara, porém, o mesmo, não lhe deu ouvidos e o comandante do navio infeccionou-se e veio a falecer. Logo após, o marinheiro que ficou em terra infectou-se e morreu, porém, foi diagnosticado erroneamente como escarlatina. Novos casos surgiram a bordo e o Lombardia foi para Ilha Grande e lá chegando os tripulantes foram desembarcados sem nenhuma precaução, propagando, assim, epidemia também pela vizinhança. Com a ordem do inspetor em saúde de transformar o próprio navio em hospital a situação piorou, pois os médicos tinham contato com as pessoas da ilha e os guardas que enterravam os corpos também, além disso os funcionários iam dormir em suas casas fora do estabelecimento. Assim, com todo esse despreparo, a epidemia se alastrou pela ilha e a epidemia só cessou quando toda a tripulação foi dizimada. Com isso o número de reclamações diplomáticas feitas pela Itália ao governo brasileiro triplicou (REBELO, 2010, p. 80).

As elites paulistas se preocupavam com as endemias e epidemias que levavam para fora do país uma imagem negativa de região insalubre, o que era desfavorável para os objetivos da política imigratória. Um grupo de reformistas, composto por intelectuais positivistas, médicos e políticos do Partido Republicano

Paulista, aproveitando-se dessa preocupação demonstrada pelas elites, passou a pressionar por uma política sanitária. Para esses reformistas era preciso se atentar à trágica geografia das doenças que já se alastrava pelo interior do estado, principalmente em regiões cafeeiras.

Foi o higienista Emílio Ribas, apoiado no novo clima institucional de reformas, o responsável pela contenção da epidemia depois de uma década, combinando obras de drenagem e saneamento de áreas pantanosas e alagadiças, isolamento dos doentes, melhoria de habitações e desinfecções. Esse conjunto de medidas propiciou a destruição dos focos de propagação da epidemia e fez cair a taxa de mortalidade relativa à doença, a zero (SALLES; SANTOS, 2001, p. 66).

Para Rebelo (2010, p. 73):

O papel da medicina e da autoridade em saúde pública na classificação e absorção de imigrantes em muitos países, na virada do século XIX para o XX, estava ao lado das facetas científicas. Os imigrantes passam a ser vistos como uma ameaça à saúde pública. Com o avanço da bacteriologia e dos testes laboratoriais para a identificação das fontes das doenças, esta metáfora, associando doenças a imigrantes, passa a marcar e categorizar populações.

Para o autor, as três doenças responsáveis até então pelas maiores epidemias já vistas mundo afora eram a cólera, a peste e a febre amarela. A cólera, em especial, ainda apresentava pequenos surtos epidêmicos sufocados com certa facilidade, entretanto assumiu um caráter mais grave ao aparecer na Itália no final de 1909, fazendo com que o governo brasileiro passasse a declarar como infeccionadas certas regiões italianas. No entanto quando os europeus começaram a se dirigir para as áreas rurais, eram expostos às doenças transmissíveis e se tornaram uma possível ameaça para a saúde pública, mas não poderiam ser descartados, pois seus braços eram essenciais para a economia cafeeira. A partir de 1920, mais forte do que a preocupação com o destino do imigrante desembarcado foi o interesse na salvação dos caboclos que iriam se juntar aos milhares de trabalhadores rurais estrangeiros. Dessa forma, a imigração teve papel fundamental na promoção da reforma sanitária no Estado.

Mota *et al* (2014, p. 80) observam que na primeira metade do século XX, o cuidado com a saúde dos imigrantes, individual e por intervenções públicas, foi parte de um projeto estadual de desenvolvimento, com algumas ações políticas e a

criação de instituições públicas para atendê-los. A política estadual de importação de trabalhadores estrangeiros em São Paulo foi, a partir das duas últimas décadas do século XIX, uma das principais responsáveis pelo desenvolvimento dos serviços sanitários paulistas.

Por fim, as novas práticas de defesa sanitária nos portos proporcionaram mais segurança para autoridades e população no combate às epidemias; profilaxia mais ‘racional’, regida por pressupostos científicos estabelecidos e regulamentos sanitários. No entanto, a despeito de compreensões contagionistas ou ambientalista sobre as doenças, ou mesmo da emergência da microbiologia, no que diz respeito à questão imigratória, o espectro do contágio imperou e permaneceu ao longo do tempo. Assim como permaneceu a necessidade de isolamento, desinfecção, inspeção, exames e toda a sorte de desconfianças geradas pelo processo imigratório (REBELO, 2013).

Esse período foi essencial para que os imigrantes italianos se destacassem diante dos demais, devido à organização política e social, além da unificação através da religião. De forma que, para De Boni (1980 *apud* ZANINI, 2007, p. 528) a religiosidade dos italianos era algo muito particular, especialmente para aquela população camponesa migrante, analfabeta, em sua grande maioria. Como já foi ressaltado por outros estudiosos da colonização italiana no estado, não era o sentimento de pátria que os unia, mas sim a religião católica.

Além disso, os símbolos nacionais eram utilizados como forma de representar a amizade entre as nações, conforme pode-se observar na figura 07, a parceria luso-brasileira após a Proclamação da República no Brasil, portanto, a aceitação dos brasileiros quanto à grande imigração italiana ocorrida na época.

Colbari (1997, p. 9) destaca que as práticas religiosas, e em particular algumas de suas instituições como o batismo e o casamento, que criavam vínculos de compadrio e parentesco, reafirmavam uma identidade cultural e intensificavam a vida comunitária e a solidariedade grupal. A preservação da integridade do grupo familiar e da identidade sociocultural através do trabalho contínuo, obsessivo, garantia também a inserção na organização econômica e social da região.

Tais laços eram reafirmados pela necessidade de se manter os traços culturais, mesmo numa terra distante, sendo necessário observar os costumes e tradições da Itália, bem como a língua e outras características marcantes, como o trabalho árduo e o respeito à família e o cuidado com o outro.

Para Durkheim (1996 *apud* ZANINI, 2007, p. 528) a religião permitiu a continuidade de certa ordem de mundo, de classificações, representações e hierarquias em que a Igreja, como instituição, desempenhou um papel fundamental, aliás, indissociável da própria italianidade.

Zanini (2007, p. 531) observa que a religiosidade, naquele contexto, talvez tenha se tornado maior do que o era na própria Itália, uma vez que por meio dela é que extraíam de si mesmos, forças para lidar com as adversidades cotidianas. Pelas crenças e pelos ritos religiosos lembravam-se de quem eram, de onde haviam partido e quais os seus objetivos. Nas colônias, muitos permaneceriam camponeses, favorecendo a vivência de uma determinada religiosidade mesclada à terra e aos ciclos naturais.

Gomes (2007, p. 161) analisa que o italiano, sendo um povo latino, era considerado, ao lado dos portugueses e espanhóis, pela proximidade de língua, religião e costumes, mais facilmente assimilável por nossa sociedade do que os alemães ou japoneses, não oferecendo os riscos de formação de núcleos étnicos que, no limite, pudessem ameaçar a integridade de nosso território e a segurança de nossa nacionalidade.

Com tal panorama, os italianos seduzidos pelas vantagens comerciais e econômicas encontraram no Brasil o lugar perfeito para prosperar em todos os sentidos, mas encontraram um cenário de muitos desafios pela frente.

Os italianos tiveram grande influência na economia, cultura e formação da sociedade brasileira. Nessa época, as condições de vida eram muito difíceis para a maioria da população pobre, de forma que foram atraídos pelas oportunidades de viver com dignidade, ocupando, principalmente, os interiores de cidades sulistas, em sua maioria.

Zanini (2007, p. 526) observa que embora o governo brasileiro priorizasse migrantes camponeses, em todas as levas vinham também indivíduos que possuíam algum conhecimento de profissões mais especializadas. Foram estes que, em muitas situações, iniciaram o processo industrial nas cidades sulistas. Esse contexto favoreceu a criação de um cenário voltado ao ensino técnico industrial em algumas cidades, com destaque para São Paulo e Rio de Janeiro. Sendo assim, algumas dessas cidades sulistas começaram a captar muitos desses imigrantes para o trabalho especializado, o que tornou tais cidades verdadeiros símbolos de

desenvolvimento industrial e tecnológico no Brasil, durante as primeiras décadas do século XX.

Em 1920 a população era composta por 924.000 habitantes, o que correspondia a 41,5% do total da população do Estado, que era de 2.226.000 habitantes. Esse quadro demográfico aponta para uma violenta europeização do estado. Com esse movimento de colonização, estrategicamente o Rio Grande do Sul foi sendo ocupado desde o “pampa gaúcho” pelos latifúndios, os vales pelos alemães e a fatia mais íngreme, a serra, pelos italianos.

Levy (1974, p. 58) observa a crescente europeização do Brasil desde 1920 a 1970, ao destacar a proporção destes através dos censos realizados nesse período, conforme ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Proporção da imigração estrangeira 1920-1970

Censos	Portugue- ses	Italianos	Espanhóis	Alemães	Japone- ses	Outros	Total
1920	27,69	35,66	13,99	3,38	1,79	17,50	100,00
							1565961
1940	27,04	23,13	11,42	6,90	10,28	21,23	100,00
							1406342
1950	27,75	19,96	10,84	5,42	10,64	25,39	100,00
							1213974
1970	35,63	12,43	10,59	4,21	12,53	24,61	100,00
							1229122

Fonte: LEVY, 1974, p. 58.

No entanto, para Barausse (2017, p. 44), a grande movimentação de imigrantes no mundo, envolveu numerosos grupos de italianos a partir da segunda metade do século XIX e, da maneira como nasceu, cruzou de um lado o desenho das classes dominantes brasileiras, tensionadas em individualizar soluções alternativas para a substituição de mão de obra após a escravidão, e de outro, alguns grupos dominantes de italianos empenhados em assegurar opções alternativas aos grupos populares, diante de problemas ligados ao atraso socioeconômico e a crise do país.

Segundo Colbari (1997), em sua pesquisa sobre os motivos que levaram à imigração em massa e os problemas sociais decorrentes destes, os italianos estavam pautados no desejo de mudança da visão do povo brasileiro em si. A indolência era considerada vocação nacional e tinha caráter hereditário, o que

reforça a tese dos componentes eugenia e civilização embutidos no cálculo racial que orientava a política imigrantista brasileira: a ideia de regeneração do povo e de uma reforma moral. Assim, a questão não era somente a falta de população, os vazios demográficos, mas a falta de população portadora de certos atributos que permitissem sua incorporação ao processo de produção. Sob essa visão seria contraproducente buscar trabalhadores em outros países, com *vadios* aos milhares nas províncias.

Pereira (2008, p. 16) lembra que o que permitiu a migração em massa foi o desenvolvimento industrial, dos meios de transportes e comunicação, uma vez que encurtou distâncias, mesmo transoceânicas, aproximando o sonho americano que muitas famílias tanto ansiavam.

Tais situações colaboraram com a vinda massiva do povo italiano, sob condições deprimentes, em navios imensos e aglomerados, trazendo esperança em meio às adversidades enfrentadas mesmo durante a viagem, onde muitos foram acometidos de doenças e foram à óbito antes de chegar na América.

Segundo Machado (1999, p. 15 *apud* ZANINI, 2007, p. 525):

Os imigrantes italianos que se tornariam proprietários em terras brasileiras devem ser analisados como parte integrante de um processo nacional de transição do trabalho escravo ao trabalho livre, assim como das preocupações modernizadoras e europeizantes da elite nacional. Acresceria a isto a política do embranquecimento, na qual o imigrante europeu se inseriu idealmente.

Ainda sobre os fenômenos migratórios, Zanini (2007, p. 528) enfatiza que mesmo sendo proprietários de terras na Itália, aqueles camponeses viviam num regime de privações, pois as colheitas nem sempre eram boas e os impostos, um pesado encargo. Aqui, no Brasil, faziam poupança para conseguir melhorar suas propriedades, adquirir animais e independência, características estas constantemente enaltecidas, atitudes por meio das quais alguns conseguiam ascender socialmente.

Apesar destas vantagens, a migração foi chegando ao seu limite, forçando os últimos imigrantes a chegarem ao Brasil irem para a área urbana, concentrados no centro dessas cidades, precisaram se adaptar às novas condições de emprego e moradia, com sua numerosa família. Além disso, a preocupação com a educação no novo mundo era presente entre os imigrantes.

Zanini (2007, p. 532) conta que:

A sociabilidade daqueles colonos era limitada às festas religiosas, à missa dominical, quando se reuniam na igreja e, em seguida, na bodega, na qual compravam artigos que não produziam para o sustento familiar. Ali também ficavam a par dos acontecimentos mais distantes e, algumas vezes, recebiam notícias da "pátria lontana". Julio Lorenzoni narra que, em 1879, já possuindo ele seu cavalo, que era um símbolo de status, rumava para a sede de Silveira Martins. Lá, aos domingos, encontravam-se os colonos, e as casas comerciais enchiam-se de gente. Nelas, bebiam e comiam. Depois, iam fechar seus negócios e fazer compras. Essas atividades tornaram a convivência entre os colonos mais fácil mesmo no Novo Mundo.

Durante o período de colonização brasileira, foi incentivada pelo Governo Imperial do Brasil a criação de escolas pelos próprios imigrantes, o que ocorreu devido ao fato de o Brasil ter um extenso território e de o governo necessitar colonizar as terras. Neste sentido, a colonização trouxe várias consequências sociais, entre elas, a criação de uma escola que acolhesse os filhos dos imigrantes.

Esse modelo de fixação inicial dos imigrantes italianos constituiu-se, por sua vez, ao longo do tempo, em um modelo de integração à vida nacional, condicionando o seu processo de ajustamento à nova terra. Os núcleos coloniais formados por estes imigrantes criaram então, uma espécie de territorialidade étnica italiana em extensas áreas do Brasil.

Sobre essa questão, Gomes (2007, p. 164) explica que se tratava de um mecanismo há muito conhecido e praticado na Europa, que aliviava um país de pressões socioeconômicas, além de alimentá-lo com um fluxo de renda vindo do exterior, em nada desprezível, pois era comum enviar economias para os parentes que haviam ficado.

Já no Brasil, uma das teses consagradas na referida literatura é justamente a que acoplado ao projeto de colonização estava à preocupação de fornecimento de trabalhadores livres para a lavoura cafeeira. No cálculo das autoridades brasileiras, a criação dos núcleos coloniais de pequenos proprietários era uma forma eficaz de atrair a imigração em larga escala que facilitaria a transição para o trabalho livre. Não podem ser desconsiderados nos propósitos da imigração os fatores de ordem geopolítica - a necessidade de proteção das fronteiras e de garantia da integridade do território nacional diante das ameaças da expansão imperialista europeia, em curso no final do século XIX (COLBARI, 1997).

Tornar-se signore, isto é, proprietário, era algo muito importante para aqueles primeiros migrantes que se aventuraram rumo ao desconhecido. Julio Lorenzoni observa que o desejo era tamanho que ninguém mais queria lavrar a terra italiana, reservando-se a fazê-lo quando chegassem ao Novo Mundo, sonhando com riquezas, felicidades e bem-estar (ZANINI, 2007, p. 528).

O crescente número de imigrantes e as dificuldades econômicas de muitos que vieram pela propaganda de obter no Brasil terras e riquezas, levaram a formação de outros nichos da sociedade que se ocupariam com a marginalidade.

O período de efervescência de imigração italiana no país, deu-se, principalmente, de 1885 a 1894, justamente quando o Brasil estava em transição política-ideológica e permitia a entrada de estrangeiros com maior facilidade no país. No entanto, esse crescimento demográfico traria problemas econômicos e de Segurança Pública, conforme Gomes (2007, p.173) descreve:

O que ocorreu foi que, desde 1907, pela chamada Lei Adolfo Gordo, os estrangeiros podiam ser expulsos do País quando envolvidos em atividades subversiva e criminosa: lenocínio, jogo, roubo, etc. A existência de processos criminais envolvendo estrangeiros de várias nacionalidades demonstra como, também eles, ao se dirigirem para as cidades, podiam integrar esta camada da população que ou se dedicava a expedientes marginais para sobreviver, ou vivia do crime, como de resto ocorria com brasileiros.

Os problemas sociais decorrentes da vinda indiscriminada de europeus ao Brasil sob a desculpa do embranquecimento brasileiro chegariam ao país a qualquer momento. Nesse período inclusive, houve muitos embates políticos entre os imigrantes italianos e os brasileiros, além da disputa por emprego e moradia, e o governo não tinha solução para esses embates. Embora o governo brasileiro priorizasse migrantes camponeses, em todas as levas vinham também indivíduos que possuíam algum conhecimento de profissões mais especializadas. Foram estes que, em muitas situações, iniciaram o processo industrial nas cidades sulistas.

Os emigrantes saídos da Península Itálica que adentraram e ocuparam diferentes lugares e espaços em terras paulistas e paulistanas foram muito lentamente se constituindo como italianos. Os que foram trabalhar nas fazendas de café, nas colônias ou que viveram nas áreas urbanas, na capital de São Paulo, no confronto cotidiano com os brasileiros, com os imigrantes de outras nacionalidades,

não eram vistos e reconhecidos como campânios, lucanos, calabreses, piemonteses, toscanos, vênnetos etc., mas sim, como italianos (PANIZZOLO, 2020).

Marin (2007, p.169) lembra que:

A montagem dos núcleos coloniais, divididos em linhas e travessões, isolou os colonos que residiam no interior, voltados às atividades agrícolas, daqueles que residiam nos núcleos urbanos e se dedicavam ao comércio ou às profissões liberais. Em sua maioria, não demonstravam interesse em participar da política local. Estavam preocupados em reconstruir suas vidas em torno da Igreja Católica, constituir um patrimônio e garantir sua sobrevivência material. Esse comportamento justificava-se no isolamento que procuravam manter das autoridades brasileiras e no temor em envolver-se em conflitos e animosidades. Reconheciam-se como estrangeiros que residiam no Brasil. Agravava a situação o fato de as autoridades locais serem, em sua maioria, maçons e anticlericais. Na petição enviada ao Presidente da Província, em 1884, os habitantes de Vale Vêneto afirmavam que eram provenientes de um país católico e que esperavam, no Brasil, professar a fé católica, obedecer às autoridades civis e religiosas e reconstituir suas vidas sob os princípios e normas católicas.

Muitos desses núcleos distribuídos pelo país eram unificados pelo mesmo sentimento de italianidade, ainda que não demonstrassem interesse político em sua maioria, havia alguns italianos influentes que se destacava dos demais e iriam lutar pela soberania italiana a qualquer custo, mesmo num país estrangeiro, a fim de preservar a língua, cultura e ideais de seu povo.

Os italianos que tinham raízes na região de vênneto, aportavam em Santos e de lá eram distribuídos pelo país aonde fosse necessária sua mão de obra, ficando muitas vezes em São Paulo e no Rio Grande do Sul. Alguns dos motivos que levaram os pequenos proprietários da região de vênneto a se instalarem no Brasil foram: a tradição de dividir a terra quando um filho se casava; a ausência de melhorias técnicas na agricultura; a pesada carga tributária; a alteração ecológica com a devastação das florestas e a consequente diminuição das chuvas (MIMESSE, 2010).

Ao formarem os núcleos coloniais, os colonos italianos enfrentavam muitas dificuldades em estabelecerem no comércio por não falarem português, sendo esta questão de particular interesse da comunidade, passaram a contratar professores para ensinar às crianças a língua portuguesa. Logo viram a necessidade de criar escolas étnicas para as crianças e adultos, a fim de melhorar a comunicação com os brasileiros e manter a cultura italiana mesmo em país estrangeiro. Os italianos alfabetizados exigiam escolas e templos dos presidentes e vice-presidentes da

província assim como tinha sido prometido na Itália, para isso, como possuíam organização política, os imigrantes fizeram reuniões e abaixo-assinados para garantir que seus direitos fossem através do governo italiano ou brasileiro.

3 A ERA VARGAS NO CONTEXTO DO ESTADO NOVO BRASILEIRO

3.1 Integralismo e Transnacionalismo entre Brasil e Portugal no Estado Novo

Um breve introito do que foi o Integralismo, sua origem e desdobramentos na política que culminou no Transnacionalismo entre ambos países no período do Estado Novo, nos regimes políticos de Salazar e Vargas nos levou a instigar o leitor à compreensão de um dos cenários mundiais no sentido de aproximação do Brasil com o mesmo momento político europeu, frente a desafios diferentes, mas concomitantes na busca pela nacionalização, via educação.

A fim de contextualizar o acima escrito, explicar a expressão "Integralismo Lusitano" que foi usada pela primeira vez por Luís de Almeida Braga (QUINTAS, 1997), na revista *Alma Portuguesa* (Gand, 1913) designando um projeto de regeneração de Portugal. O Espírito Lusitano ou o Saudosismo, 1912 e o movimento da "Nova Renascença" (criado pelo grupo de republicanos portugueses da revista *A Águia*). O grupo da revista *A Águia*, defendia que o regime republicano abria novas possibilidades de regeneração, mas que esta, só se concretizaria se Portugal quebrasse definitivamente os laços com a Igreja Católica; Almeida Braga, interpretando o recém-implantado regime republicano como uma nova etapa no processo de decadência, advogava que a regeneração só seria possível através de um retorno à integralidade do espírito católico que fizera Portugal. Esta era uma visão partilhada por um grupo de jovens estudantes monárquicos, exilados na sequência da sua participação nas incursões da Galiza comandadas por Paiva Couceiro.

O projeto integralista, porém, depressa transbordou para o plano político. Em 1914, "Integralismo Lusitano" designava já um índice de soluções sob o título "monarquia tradicionalista, orgânica, antiparlamentar"; tanto quanto promover o renascimento do espírito católico na alma dos portugueses, criar uma nova literatura e uma nova arte despojada do espírito romântico do século anterior, havia agora que trazer de novo à luz do dia, os princípios políticos da antiga Monarquia portuguesa. Para os integralistas, não haveria uma verdadeira regeneração portuguesa sem o retomar das suas antigas tradições políticas. A Monarquia do absolutismo Iluminista (introduzida em Portugal pelo Marquês de Pombal no século XVIII), bem como a

sucedânea Monarquia da Carta Constitucional (importada pelos liberais de novecentos), tinham sido estrangeirismos descaracterizadores, responsáveis pela subversão dos princípios democráticos e populares da antiga Monarquia. Ao defenderem o imperativo regeneracionista de um "reaportuguesamento de Portugal", os integralistas recuperavam o espírito dos Vencidos da Vida, mas iam agora mais fundo: era necessário recuperar o antigo pensamento político português que, do mesmo passo, reconhecera os foros e liberdades da República (das comunas urbanas, dos concelhos rurais, etc.), estabelecera as regras da sua representação em Cortes e definira o conteúdo dos pactos que os Reis, sob pena de Deposição, juravam respeitar.

E foi em torno desse princípio orientador - reaportuguesar Portugal - que um grupo de jovens monárquicos, que não se reconheciam na Monarquia deposta.

Em 1914, os integralistas apresentaram um índice de soluções políticas e afirmaram obediência a D. Manuel II. O seu propósito, no entanto, ainda não visava uma intervenção política na direção da conquista do poder. Antes de mais nada, havia que lembrar aos próprios monárquicos o que fora a antiga Monarquia portuguesa; era necessário voltar a semear as ideias do pensamento político português, ler de novo autores como Álvaro Pais, Frei António de Beja, Jerónimo Osório, Diogo de Paiva, Frei Manuel dos Anjos, Frei Jacinto de Deus, Sousa de Macedo, Pinto Ribeiro, Velasco de Gouveia. A primeira reação dos políticos que defendiam os regimes constitucionais modernos, tanto monárquicos como republicanos, foi a de se fazerem desentendidos, acusando os integralistas de cópia de um movimento político neo-monárquico que, naquela época, fazia furor em Paris — a *Action française*. Bem diversa foi a reação do velho Vencido da Vida Ramalho Ortigão que, na **Carta de um Velho a um Novo** (1914), depôs as suas armas perante aquela “nova ala de namorados”, explicando em que consistia a sua “incontestável superioridade”: estes tinham “admiravelmente pressentido a necessidade culminante da reeducação integral do povo português”.

Em 1915, na vaga de crescente ativismo monárquico, os integralistas acabaram sendo catapultados a um lugar de destaque entre os manuelistas, apesar do seu programa contrastar vivamente com o modernismo político da maioria. Ao realizarem um ciclo de conferências na Liga Naval de Lisboa, alertando para o perigo de uma absorção pelo Reino de Espanha, o seu violento desfecho — as instalações da Liga Naval foram assaltadas e destruídas, sem que Luís de Almeida

Braga tivesse apresentado A Lição dos Factos — acabou por projetá-los para a ribalta política.

Com a entrada de Portugal na Grande Guerra, em abril de 1916, os integralistas lusitanos decidiram anunciar a sua transformação em organização política.

Os integralistas colaboraram ativamente na situação presidencialista que se esboçou. O propósito Sidonista de acolher uma representação sócio profissional no Senado tinha para eles profundo significado político: pôr fim ao monopólio da representação por intermédio de partidos ideológicos (regime parlamentar), permitindo a representação dos municípios, dos sindicatos operários, dos grémios profissionais e patronais, etc., era dar um primeiro passo no sentido do restabelecimento da democracia orgânica da antiga Monarquia portuguesa.

Face à imediata reação dos partidos, que de novo se arrimaram ao poder com o intuito de restabelecer o parlamentarismo, os integralistas vêm a desempenhar ativo papel no desencadear do pronunciamento restauracionista de janeiro de 1919. A Restauração declarou em vigor a Carta Constitucional, mas isso não impediu que os integralistas manifestassem aceitar a nova ordem. *Primum vivere, deinde philosophare* era o princípio que adotavam; agarravam “a parte prática e positiva da obra restauradora”.

Os integralistas, diretamente envolvidos nas ações político-militares que rodearam os pronunciamentos, retiraram graves conclusões da derrota, procedendo a uma completa reavaliação da sua posição.

Na questão política resolveram assumir a integralidade do seu ideário. Em 1919, ficara definitivamente enterrada a Monarquia da Carta. A resolução do problema nacional teria doravante que passar por um pacto a estabelecer entre “o Rei, os municípios, e os trabalhadores de todas as classes e profissões organizados corporativamente”.

Estabelecidas negociações com o ramo legitimista da Casa de Bragança vem então a obter-se o Acordo de Bronnbach (1920), pelo qual a Junta Central do Integralismo Lusitano e o Partido Legitimista fizeram o reconhecimento conjunto do neto do Rei D. Miguel I, D. Duarte Nuno de Bragança.

Perto de dois anos depois, o pacto dinástico de Paris ainda veio colher de surpresa os partidários de D. Duarte Nuno. Porém, e enquanto os manuelistas

rejubilavam com os termos do acordo, no dia imediato, os Integralistas Lusitanos e os Legitimistas recusaram-se a reconhecê-lo e a acatá-lo.

A questão criada pelo Pacto de Paris só ficou definitivamente resolvida em 1926, quando a tutora de D. Duarte Nuno, D. Aldegundes de Bragança, o repudiou formalmente, mas, para os integralistas, havia um equívoco maior que, mais tarde ou mais cedo, acabaria também por ceder: o de se alicerçar um regime nas clientelas partidárias, fossem elas monárquicas ou republicanas. A 1ª República, ao reproduzir o modelo parlamentar da Monarquia deposta, organizando-se por hierarquias de políticos e de caciques, acabaria também por ruir. Para os integralistas, era decerto necessário continuar a promover o princípio monárquico, mas era agora absolutamente imprescindível refazer as corporações, os sindicatos, e organizar uma ação nacional paramilitar com forças voluntárias e audazes. Deixava de bastar uma simples restauração do Trono. A luta a travar não se podia cingir ao plano estritamente político. Estava aberta a via que vem a desembocar no Movimento Nacional-Sindicalista: Alberto de Monsaraz reedita a Cartilha do Operário e Francisco Rolão Preto é cooptado para a Junta Central do Integralismo Lusitano (1922).

No decorrer dos anos 20, os integralistas alimentaram muitas esperanças e sofreram contrariedades e decepções. Eles desempenharam papel relevante nas movimentações político-militares que levaram a derrubada do regime parlamentarista, em 28 de maio de 1926. Com a Junta Central integralista ("Primeira Geração") começaram a fazer sentir as suas reservas acerca da evolução da situação política. As prevenções e cautelas que estes faziam sentir junto da sua hoste acabaram por não encontrar acolhimento. Muitos persistiram colaborando com a Ditadura, sucedendo-se as dissidências e cisões: em 1927, desvincularam-se dos patronos do movimento, dissolvendo o Instituto António Sardinha; em 1930, deu-se a dissidência total entre os mestres do Integralismo Lusitano e a Ditadura, em 1931, e perante a referida sucessão de dissidências e deserções, Alberto de Monsaraz e Rolão Preto, *in extremis*, ainda tentaram recuperar alguma influência no curso dos acontecimentos, suspendendo a reivindicação do trono e autonomizando o Movimento Nacional-Sindicalista. O insucesso foi total. Ao tentarem aliciar as juventudes influenciadas pelos fascismos, recorrendo a métodos similares de organização e de propaganda, acabaram por ser confundidos com os fascistas. E se não deixavam de denunciar os princípios políticos dos fascismos, por modernistas

ou retintamente jacobinos — **“totalitarismos divinizadores do Estado”**, já que o que os integralistas pretendiam manter no campo do sindicalismo orgânico e das liberdades, acabou por se transferir para o campo estatista-autoritário do salazarismo emergente que, além do mais, oferecia melhores garantias de realização para ambições profissionais e pessoais.

Em 1932 o Integralismo Lusitano estava já em completa desagregação, impotente para influenciar o curso dos acontecimentos políticos, quando D. Manuel II morreu sem descendência. A par dos restantes organismos monárquicos, acabou por se dissolver para integrar a Causa constituída em torno de D. Duarte Nuno de Bragança. Uma profunda diferença, no entanto, vai persistir entre o comportamento dos integralistas lusitanos e o dos restantes monárquicos: enquanto a maioria dos antigos apoiantes de D. Manuel II, cedendo ao convite de Salazar, passou a colaborar com o Estado Novo em formação, os integralistas decidiram passar ao combate contra essa nova face do modernismo político português — a “Salazarquia” (expressão de Hipólito Raposo).

Entre os anos 30 e 50, dissolvido o Integralismo Lusitano enquanto organismo político, e desfeita a experiência negativa do Nacional-Sindicalismo, os integralistas da primeira geração não deixaram de denunciar o falso monarquismo de Salazar e a natureza modernista e autocrática do regime do Estado Novo. Entre os restantes monárquicos, porém, a indiferença foi geral, apesar dos sobressaltos: Rui Ulrich, embaixador em Londres, em 1936, foi forçado a demitir-se por ter convidado, para almoçar na Embaixada, D. Duarte Nuno de Bragança; Afonso Lucas foi demitido do Tribunal de Contas, na sequência da publicação de um artigo publicado em A Voz; em 1940, Hipólito Raposo foi preso e desterrado para os Açores, por ter publicado o livro Amar e Servir, onde denunciava a “Salazarquia”. As 3ª e 4ª Gerações do Integralismo Lusitano, porém, vão sendo reunidas e endoutrinadas em torno de revistas como a Gil Vicente (Manuel Alves de Oliveira), jornais como o Aléo (Fernão Pacheco de Castro), editoras como a GAMA (Leão Ramos Ascensão, Centeno Castanho, Fernando Amado), criando-se mesmo, em 1944-45, o Centro Nacional de Cultura.

Em meados dos anos 40, os integralistas espreitam oportunidades de colaboração com o chamado “revirvalho”: Francisco Rolão Preto veio ressurgir politicamente através do Movimento de Unidade Democrática (MUD); em 1947, Vasco de Carvalho conspira ao lado de Mendes Cabeçadas; dois anos depois, na

eleição dos deputados da Assembleia Nacional, é a vez de Pequito Rebelo entrar em concertação com o republicano Cunha Leal, desafiando as candidaturas da União Nacional, respectivamente em Portalegre e Castelo Branco. Em 1950, os jovens estão já em condições de receber o legado integralista através de uma reatualização doutrinária intitulada "Portugal Restaurado pela Monarquia".

O movimento dos chamados "monárquicos independentes", reunindo grande parte das novas gerações formadas junto dos Mestres do Integralismo Lusitano, apresentou o seu manifesto em 1957. No ano seguinte, Almeida Braga e Rolão Preto apoiaram a candidatura de Humberto Delgado à presidência da República. Terminavam ali os "anos de chumbo do Estado Novo" (expressão de Fernando Rosas), com os integralistas em melhores circunstâncias para atrair os monárquicos desiludidos... Assim, vale estender o período de breve análise do Integralismo até a derrubada do regime do "Estado Novo", em abril de 1974, que ultrapassa o período de recorte histórico desta tese, mas permite uma contextualização de sua duração, e dentro do contexto do Estado Novo Brasileiro verificar o cenário no qual o Brasil estava inserido, de forma diferente, mas não menos ideológica no sentido do fortalecimento de um Estado Nação. Isto posto, o movimento de 1930 no Brasil, com todas as suas especificidades seria o resultado de conflitos intraoligárquicos, fortalecidos por movimentos militares discordantes, que tinham como objetivo romper a hegemonia da burguesia cafeeira. Com o colapso político da burguesia do café e a incapacidade em assumir o poder por parte das demais frações de classe, abriu-se um vazio de poder. Nesse cenário surgiu o Estado de Compromisso⁹ que não se submetia a nenhuma fração de classe, embora estivesse aberto à demanda de diferentes setores da sociedade. Assim, o movimento conhecido como Revolução de 1930, que pôs fim ao modelo político vigente na Primeira República, representaria o conflito entre os setores urbano-industrial e agrário-exportador, traduzido na luta entre a burguesia e o latifúndio (FERREIRA; PINTO, 2017, p. 425).

⁹ Expressão forjada por Francisco Corrêa Weffort no artigo "Le Populisme dans la politique brésilienne. Atualmente a expressão está generalizada na sociologia brasileira para definir o Estado pós-oligárquico, no qual se equilibraram de forma instável cafeicultores, oligarquias dissidentes (outros setores da burguesia agroexportadora ou produtora para o mercado interno), grandes comerciantes importadores e a burguesia industrial nascente, além das "categorias sociais de Estado" (militares, intelectuais e burocratas), como grupos sociais subordinados. O acordo se deu entre as várias frações da burguesia; as classes médias - ou pelo menos parte delas - assumem maior peso, favorecidas pelo crescimento do aparelho do Estado, mantendo, entretanto, uma posição subordinada. À margem do compromisso básico fica a classe operária, pois o estabelecimento de novas relações com a classe não significa qualquer concessão política apreciável (FORJAZ, 1984).

Após a reconstitucionalização do país surgiu um sistema político completamente diferente da Primeira República, suas principais características desses foram: o foco do poder está no âmbito nacional; a relevância do processo político das massas urbanas; a resistência do coronelismo em diferentes contextos políticos.

Terminou definitivamente a hegemonia política dos interesses cafeeiros e seu lugar não foi ocupado por nenhum grupo da sociedade. Há então na política um constante apelo ao “povo”, grande parte dessas pessoas, tanto na classe média como nas inferiores, é de origem rural recente. No que diz respeito ao comportamento político no meio urbano não aparecem associações que sirvam como mediadoras entre os indivíduos e candidatos à presidência e ao governo estadual. Na ausência dessas associações mediadoras as massas urbanas acabam por estabelecer uma relação carismática direta com o líder populista, desprezando quase por completo os partidos políticos (LOPES, 2008, p. 99).

Essa situação em que o povo se encontrava abriu precedentes para que fossem facilmente manipulados por líderes de origem nobre, interessados apenas adquirir e preservar o poder dado a eles. O povo, assim como na Primeira República, quase não participa do poder, mas precisa ser considerado pelo Executivo. E, para conquistar o apoio da massa e se manter no poder, após eleito, todo governador e presidente aproximavam-se de pautas populares ou até mesmo assumir certa coloração de esquerda.

As instabilidades políticas do Brasil, herdadas da década de 1920 somavam-se à revolta tenentista, greves operárias e a quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929, ocasionaram a queda da exportação do café brasileiro para a Europa e Estados Unidos afetando sobremaneira a economia e a política nacional.

Alguns fatores, como a transição econômica e as insatisfações da elite brasileira quanto à velha política, foram determinantes para que a ANL organizasse uma revolução, no entanto, essa aliança não se mostrou tão liberal assim durante o Estado Novo.

Bueno (2007, p. 444) analisa que a ruptura do mercado de café deveu-se a mudanças nas condições de crédito internacional para financiar o prosseguimento da defesa, bem como a decisões inadequadas de política econômica. Tais decisões tiveram, por um lado, um fundamento teórico errôneo: a tese de que as exportações

de café eram elásticas e que, portanto, a queda de preços que decorreria da suspensão da valorização aumentaria as receitas cambiais.

O autor supramencionado acredita que essa revolução se deveu à “[...] ruptura da aliança política entre São Paulo e Minas Gerais que havia avalizado as operações de valorização anteriores”. Nesse período de luta pelo poder por elites tão seletivas, surgiram diversos discursos fraudulentos sob a égide populista de que a deposição do então presidente Washington Luís era necessária pelas suas condutas liberais que levaram o país a degradação em todos os sentidos.

Pandolfi e Grynszpan (1987, p.7) observam que em 1930 havia sido a investida inicial contra a experiência liberal da Primeira República, que havia conduzido o País à desagregação e à anarquia. Eles argumentavam que a desordem grassava em todos os campos da realidade brasileira, tomando patente a perda das reais tradições da Nação que teria, assim, obstruído seu caminho evolutivo normal.

É importante observar que nesse período o país não gozava de políticas públicas que atendessem a todos, dependia da tecnologia de outros países, além de ser recente o processo de democratização, isso apenas para citar alguns dos diversos problemas que enfrentava, o que tornava complicado a vida de estrangeiros no país.

Os objetivos da Revolução de 30 ainda não estavam bem claros, uma vez que a campanha oposicionista, articulada em torno da chapa Getúlio Vargas-João Pessoa, foi liderada inicialmente por homens de marcada atuação na Primeira República, muitos deles representantes das oligarquias dissidentes, que pouco ou nada tinham de revolucionários (PANDOLFI; GRYNSZPAN, 1987).

Os aliancistas, como eram também eram conhecidos, entre outros aspectos, defendiam o fim do pagamento da dívida externa do país, a nacionalização das empresas estrangeiras, a defesa do regime democrático, a realização da reforma agrária e a expressa oposição ao nazi-fascismo. Nesse instante, os aliancistas deixaram clara a natureza de seus interesses e reivindicações.

Tanto que muitos dos revolucionários adotaram medidas retrógradas quando já estavam no poder. No entanto, segundo Pandolfi e Grynszpan (1987, p.8) os oposicionistas centravam seu discurso, portanto, na hipertrofia do poder Executivo, na fraude eleitoral e na imposição pelo então Presidente da República, Washington Luís, do nome do seu sucessor. Tais manifestações evidenciaram, segundo eles, um

descumprimento da Constituição e um abuso do poder presidencial, caracterizando um divórcio entre o Estado e a Nação.

Os autores chamam à atenção o fato de que havia intenção de tornar mais claro o processo eleitoral naquelas eleições, como de fato ocorreu mais tarde, além disso, com a morte encomendada de um dos ilustres aliancistas, João Pessoa, tornou-se evidente o abuso de poder do Chefe do Executivo Nacional.

Em posição similar aos anseios por mudança do país no mesmo partido, estavam os rebeldes tenentes que apresentavam ideais voltados à democratização.

Conforme Pandolfi e Grynszpan (1987, p.8):

Na oposição desde 1922, os “tenentes” se definiam como anti oligárquicos e insistiam na necessidade de reformas político-administrativas. Além da moralidade das instituições, propunham, entre outras medidas, a educação pública obrigatória, a adoção do voto secreto e o redimensionamento do papel do Exército na sociedade.

Por mais curioso que pareça, foram os precursores do Estado Novo que lutavam pelo direito ao voto secreto e, portanto, pela democracia, além de propor uma padronização e equiparação no currículo escolar a nível nacional.

Os tenentes acreditavam, inclusive, que o Brasil precisava de alguém com mãos firmes no governo após a Primeira Guerra. Outro ponto de interesse aqui é o desejo de inserir o ensino público no país, num momento histórico conturbado e contraditório.

Ribeiro (1993, p. 19) classifica a década de 20 pelo declínio das oligarquias, com a crise do modelo agrário-comercial-exportador e o impulso à industrialização com o modelo nacional-desenvolvimentista. Assim, fortalece-se a classe burguesa. Seus pensamentos e ideologia passam a ser notados, pois a política vigente prejudicava boa parte do setor industrial em crescimento, e reivindicações são forma desta classe expressar seu desejo de mudança. A queda da oligarquia e a ascensão da burguesia industrial, as revoluções, o Tenentismo, o Partido Comunista, a Semana de Arte Moderna, as linhas de pensamento filosófico dos escolanovistas e dos católicos, vão ser incorporados à educação e influenciarão toda a organização escolar neste período.

Cabe frisar que a Semana de Arte Moderna em 1922, nesse contexto, teve importante contribuição na formação da identidade nacional e alimentou o ideário

comum de muitos intelectuais, inclusive apoiadores de Vargas, sobre a necessidade de ressaltar a arte e cultura estritamente brasileiras, ainda que muitos desses artistas também fossem influenciados por pensadores europeus da época, com vistas de que houvesse mudanças tanto a nível cultural quanto educacional. Isso se mostrava mais evidente a partir da diminuição das escolas étnicas no estado de São Paulo, então em rápido processo de industrialização e centro do debate sobre referenciais para a nacionalidade brasileira.

Dessa forma, os acontecimentos que antecederam a Revolução de 30, foram determinantes para o advento da Escola Nova já na Era Vargas, nessa época, os escolanovistas Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971) combatiam a escola restrita à elite e ligada à religião. Os anseios se justificavam. Afinal, em 1920 o analfabetismo atingia 80%, além disso, os jovens não aceitavam mais os esquemas de corrupção que permeavam o país de forma tão velada, a única saída era reivindicar, mesmo que fosse através de pequenos conflitos armados.

As lutas dos tenentes eram por melhores condições no ensino público que era voltado apenas ao ensino primário. Ainda conforme Ribeiro (1993, p. 19) concretamente, houve uma certa ampliação no ensino secundário, mas ela só ocorreu no ensino particular. No ensino público houve um pequeno aumento no pessoal docente e uma diminuição nas escolas e matrículas.

A elite governante, tendo conhecimento do baixo nível das escolas oficiais e desejando que seus filhos estudassem em níveis elevados, incentivava as escolas particulares. Numa sociedade agrícola onde os meios de produção eram elementares, só a elite dominante necessitava ser letrada. O governo não se interessava em ampliar a rede secundária, pois a economia não exigia nível médio. A elite, tendo o poder aquisitivo nas mãos, matriculava seus filhos nas escolas particulares, com finalidade de que atingissem o nível superior para serem os futuros administradores do país. Sendo assim, a estrutura educacional não foi alterada neste período.

Como a exigência do mercado de trabalho, o governo não tinha interesse em investir nas escolas públicas, uma vez que o ensino primário atendia às necessidades do mercado de trabalho da época, a alternativa era matricular os filhos em escolas particulares se a elite quisesse continuar a dominar o país. A mudança do perfil econômico agrícola e a influência dos países estrangeiros quanto à

tecnologia eram evidentes e os jovens elitizados queriam participar do processo de desenvolvimento industrial no mundo.

O autor supramencionado continua ao afirmar que política de branqueamento da população brasileira, não só acreditada como possível de ser implementada, era como igualmente desejável e auspicioso para que o país se tornasse mais “civilizado” diante dos próprios olhos e aos olhos do mundo, de modo que os italianos arrendatários, pequenos proprietários de terras, inicialmente eram preferidos, por serem considerados mais louros e altos. Mas em seguida, foram imediatamente sucedidos pelos italianos mais pobres, rústicos e morenos, que tivessem uma família numerosa, com cerca de uma dúzia de pessoas.

Todavia, Lopes (2009, p. 279) afirma que “[...] muito embora o contexto externo tenha sido favorável à imigração até o final da primeira guerra mundial, no país, a partir dos anos 1930, a situação mudou de figura [...]”, como escreve Nicoli (2011, p.75):

No transcorrer do século XX, após os intensos aportes nos seus primeiros anos, algumas mudanças começaram a ocorrer, refletindo-se nos padrões de tratamento dos imigrantes. O Brasil estava em franco processo de urbanização e industrialização, e a influência das ideologias europeias de cunho anárquico e socialista se fazia claramente presente, trazido pelos recém-chegados imigrantes.

Num contexto de insegurança econômica e política, emergiram algumas figuras que se opunham ao modo como o país vinha sendo conduzido, das quais destacava-se Getúlio Vargas, um autêntico gaúcho de família tradicional, que percorreu o caminho da política como um típico rapaz da elite brasileira, advogado, e benquisto pela sociedade da época, em vias de alcançar o mais alto cargo da nação.

Para Ianni (1973, p. 92):

A partir de 1930, o Estado passou a intervir de forma cada vez mais decisiva no conjunto da economia, embora nem sempre sua ação estivesse norteada por uma política de desenvolvimento. Em grande parte, a reorganização administrativa foi resposta aos problemas imediatos, gerados por crises econômicas e políticas.

Para Lamounier (1992, p. 41) o contexto político da época influenciou a participação de Vargas na Revolução de 30 por meio da Aliança Nacional Liberal (ANL), que não descrevia exatamente os anseios da classe mais pobre do país:

Associando-se ao movimento revolucionário então em curso, como agente precipitador, a crise de 1929 reforçou a tendência à mudança, contribuindo para a eclosão de importantes deslocamentos de poder na sociedade brasileira. Considerado em sua composição social e em seu discurso pré-Revolução, o movimento chefiado por Getúlio Vargas não transcendia significativamente o horizonte dos conflitos intra-elite que lavraram desde o início do regime republicano. Na origem, a Revolução mal se distinguia das contendas que ocorriam continuamente entre as frações regionais da exígua oligarquia que então controlava o País. Apesar desse caráter limitado da coalizão inicial, amplamente reconhecido, mudanças importantes seguiram-se à derrubada do governo de Washington Luís (1926-1930). (LAMOUNIER, 1992, p. 41)

A morte de João Pessoa numa cafeteria no Recife trouxe comoção em todo o país, devido a forma repentina que ocorreu e pelas possíveis motivações para o crime, uma vez que ficou claro o interesse do então presidente em conter a revolução, dessa forma, houve repúdio à figura de Washington Luís, o que motivou a elite a lutar na Revolução de 30, apesar das eleições naquele período terem levado Júlio Prestes à vitória, ainda que marcada por violência e fraude de ambos os lados. Nesse período a economia brasileira era exclusivamente proveniente do café que foi durante muitos anos o principal produto de exportação do país, depois da cana-de-açúcar, mas que registrou queda durante a crise de 29.

Nesse mesmo período Mussolini, almejando a inserção do fascismo no Brasil, via no governo Vargas e em outros governos sul-americanos a oportunidade de implantar a supremacia italiana no mundo, a partir do viés político. Tais ideias eram promulgadas através da educação, ainda de forma vaga, em 1922, conforme se observa no Programa do Partido Nacional Fascista (PNF), descrito na obra de Bellucci e Ciliberto (1978, p. 199):

A escola deve ter por objetivo formar pessoas capazes de garantir o progresso econômico e histórico da nação; elevar o nível moral e cultural da massa e promover os melhores elementos de todas as classes para garantir a renovação contínua das camadas dirigentes.

A influência dos povos estrangeiros passou a ser ainda mais evidente depois que a Primeira Guerra Mundial eclodiu e os demais países que participaram direta ou indiretamente do conflito, uma série de consequências que custaram a vida de muitos jovens e pais de famílias. O conflito bélico mundial influenciou a maneira como os imigrantes eram tratados no Brasil, sendo alvo da atenção de alguns

idealistas, inclusive de Getúlio Vargas¹⁰ que via crescendo entre os imigrantes italianos, uma forte tendência ao fascismo. Ciente desse desejo por um governo totalitário e um estado forte, Vargas assumiu o poder e não demorou até promover o autogolpe que deu início ao Estado Novo.

Em meio a este cenário, cabe pontuar que em 1935 uma nova oposição a Getúlio Vargas surgiu e desta feita promovida por Luís Carlos Prestes, que tentou inviabilizar as características autoritárias e centralizadoras do governo, a qual expunha os crimes contra a ordem política e social do país, o que fez com que ideias de radicalização de políticas e ideologias crescessem no país, destacando a Ação Integralista Brasileira (AIB), cujas ideias foram classificadas como fascistas, no entanto foi derrotada pelo estabelecimento do estado de sítio no país, assim, aumentando ainda mais o poder de Vargas (SILVA, 1990, p. 393).

De acordo com Mesquita Filho (1956, p.70), com a aprovação da Lei nº 192, de 1936, e a diminuição do poder dos estados, o Brasil passou por uma intensa instabilidade política, o que levou à necessidade da implantação do Estado Novo, marcado pelo excesso de autoritarismo e controle rigoroso sobre a educação e as manifestações culturais inclusive de povos imigrantes no Brasil.

Esse estado, que legitimava algumas ações restritivas à liberdade do indivíduo, foi retomado sob outro aspecto na Era Vargas. Para Bastos e Fonseca (2012, p. 11-38), o período do governo Vargas, que remonta de 1930 a 1937 se

¹⁰ Getúlio Dornelles Vargas nasceu em São Borja (RS), em 1882. Bacharel pela Faculdade de Direito de Porto Alegre (1907), elegeu-se pelo Partido Republicano Rio Grandense, deputado estadual, deputado federal e líder da bancada gaúcha, entre 1923 e 1926. Foi Ministro da Fazenda de Washington Luís (1926-27) e presidente do Rio Grande do Sul (1927-1930).

Em 1929 candidatou-se à presidência da República na chapa oposicionista da Aliança Liberal. Derrotado, chefiou o movimento revolucionário de 1930, através do qual assumiu em novembro deste mesmo ano o Governo Provisório (1930-34). Durante este período, Vargas deu início à estruturação do novo Estado, com a nomeação dos interventores para os governos estaduais, a implantação da justiça revolucionária, a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e a promulgação das primeiras leis trabalhistas. [...] Durante o período em que governou constitucionalmente o país, cresceu a atuação da Ação Integralista Brasileira (AIB), de inspiração fascista, e surgiu a Aliança Nacional Libertadora (ANL), movimento polarizado pelo Partido Comunista Brasileiro, então Partido Comunista do Brasil (PCB). O fechamento da ANL, determinado por Getúlio Vargas, bem como a prisão de alguns de seus partidários, precipitaram as conspirações que levaram à Revolta Comunista de 1935, que eclodiu em novembro em Natal, Recife e no Rio de Janeiro. Em 1937, preparavam-se as eleições presidenciais para janeiro de 1938, quando foi denunciado pelo governo a existência de um plano comunista, conhecido como Plano Cohen. Esta situação criou um clima favorável para a instauração do Estado Novo, que ocorreria em novembro deste ano. (A ERA..., 2020)

embasou na forte ideia de industrialização, intervencionismo, pró-crescimento, nacionalismo e positivismo.

Denota-se pelas leituras que Getúlio Vargas atuou por reformas sociais ora se comportando como um ditador, ora como um democrata, mas sempre contra o liberalismo e comunismo.

A nova Constituição de 1937 (BRASIL, 1937), eminentemente corporativista, inspirada na Carta del Lavoro da Itália de 1927 e na Constituição Polonesa, ficou conhecida como a “Constituição Polaca”. Assim, reuniu normas trabalhistas em um único código: a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em 1943.

Biavaschi (2007, p. 199) afirma:

O objeto da CLT foi o de juntar a legislação em vigor, harmonizando-a, buscando retirar o que havia de contradição entre um texto e outro, editados em épocas diferentes. Havia os decretos legislativos de 1930 a 1934; as leis de 1934 a 1937 (poucas, mas, desse período é a Lei nº 62, a chamada lei da “despedida”, a lei que cria comissões de salário-mínimo, não as de tabelas, que vem depois); e, ainda, havia os Decretos-lei de 1937 a 1942. Então, o objetivo inicial da CLT, que o Ministro Marcondes Filho propusera ao Presidente Vargas -e este concordou – era o de harmonizar o que havia sido feito.

Dessa forma, a CLT constituiu-se como um sistema ordenado e coerente de normas de cunho trabalhista, a partir das quais se erigiu o Direito do Trabalho no Brasil. De acordo com Martins Filho (2011, p. 42):

No campo processual, ressalta-se que, durante o Governo Provisório de Vargas, surgem duas instituições básicas, ambas estabelecidas no ano de 1932: no plano coletivo, foram instituídas as Comissões Mistas de Conciliação, enquanto para dirimir conflitos individuais foram instituídas as Juntas de Conciliação e Julgamento.

Biavaschi (2016, p. 81) faz uma análise de como se deu a CLT no Brasil:

A história de sua construção está profundamente imbricada ao processo de criação e instalação da Justiça do Trabalho no Brasil. Sua vigência tem sido marcada por forte polêmica teórica. De um lado, certa corrente de pensamento apontando para sua “rigidez” incompatível com os “tempos modernos”, no suposto desejo de que o incremento da produtividade exige seja flexibilizada para que os bens produzidos no Brasil possam ser competitivos em nível mundial. De outro, expoentes do pensamento econômico heterodoxo argumentam ser equivocado atribuir à regulamentação do trabalho o motor da competitividade, defendendo que os direitos sociais não podem sucumbir frente à competição internacional dos mercados.

Delgado (2002, p. 44) escreve que com a CLT apresentou-se a junção de várias leis trabalhistas já existentes e criaram-se outras que formaram a estrutura primeira do sistema trabalhista normativo nacional. Tratava-se da formação de um complexo unitário da legislação diante do trabalhador urbano que, no Brasil, se apresentava como algo novo. Por meio dessa legislação, os princípios e garantias constitucionais foram atestados no Brasil.

O desenvolvimento da economia propiciou condições para o desmonte do coronelismo e o seu enfraquecimento. Getúlio Vargas buscava por um Estado mais centralizado, sendo os direitos do homem e a economia, rigidamente controlados pelo governo, inclusive impondo o uso de símbolos institucionais como a bandeira, o hino, o escudo e armas nacionais em todo o território nacional.

Organizado o sistema trabalhista e voltando à questão da educação, um dos fortes pilares de governo de Vargas, a educação que se dava as escolas étnicas prejudiciais ao projeto homogeneizador que pretendia legitimar a identidade nacional, já que as escolas públicas contavam com indivíduos heterogêneos, segundo Kreutz (2001, p.33).

Nesse sentido, as escolas étnicas atrapalhavam a construção da identidade das escolas primárias, as quais eram consideradas o principal meio para a formação da sociedade brasileira.

Segundo Giron (1994, p. 81), para além do ensino étnico, o estrangeiro também era um fator preocupante para a nacionalidade, pois no período da segunda guerra, a Itália tentou difundir o regime fascista e suas ideias utilizando-se das escolas étnicas.

Para Caimi (2002, p. 54) cabia, portanto, ao Estado Novo, tratar a pedagogia como uma meta crucial no desenvolvimento de crianças e jovens. Era de responsabilidade do Estado tutelar a juventude, modelando seu pensamento, ajustando-a ao novo ambiente político, preparando-a, enfim, para a convivência a ser estimulada no Estado totalitário. Para isso, era necessário que houvesse símbolos nacionais a serem difundidos e cultuados, mitos a serem exaltados e proclamados, rituais a serem cumpridos.

A estrutura política que vigorava no Brasil até 1937 estava baseada ainda no coronelismo, dessa forma, era emergente a criação de um Estado forte que atendesse aos anseios da população e que fortalecesse o país enquanto nação unida contra as ameaças do comunismo. Sendo assim, segundo Codado (2014, p.

152), uma alternativa para esse novo momento do Brasil foi a criação do Estado Novo que:

Promoveu e projetou para o primeiro plano aquela camada que estava um degrau abaixo da oligarquia tradicional. No lugar do coronel, quem passou a administrar a política regional foi o bacharel. Esse tipo social conta com um saber especializado – que pode, em benefício do regime e da sua ideologia, ser exibido como “técnico” – e sua posição no espaço social não é idêntica à dos notáveis. Essa é uma mudança mais sutil que tanto as ideias de renovação como de permanência não conseguem captar.

Com a Revolução de 1930 foi possível que a política se estruturasse novamente em torno de um novo Estado cujas leis e princípios estivessem balizados na ordem e nos bons costumes de todo cidadão de bem, dessa forma, em 1937, a partir do golpe de Estado realizado por Getúlio Vargas, foi possível que essa ideologia fosse implantada no país.

O Estado Novo (1937-1945) com Getúlio Vargas à frente do poder se caracterizou pela preocupação com a nacionalização do ensino como ferramenta para controlar a massa e coibir iniciativas que colocassem em risco seu poder. Esse período também ficou conhecido pela ascensão da elite de advogados na política, como tendo como representante máximo o presidente, de forma que tais profissionais se destacavam por acreditarem estar a serviço da pátria e da democracia.

Codato (2014, p. 157) destaca que os catorze conselheiros do departamento administrativo do estado podiam então apresentar-se não como partidários do Estado Novo e de suas formas arbitrárias de domínio, mas do novo Estado e de suas técnicas de governo sensatas, apolíticas, objetivas e racionais, tais como corporificadas no novo desenho da administração pública. Mesmo sendo advogados do Estado Novo (o regime político ditatorial), acreditavam e faziam acreditar que eram apenas técnicos do novo Estado (a entidade burocrática abstrata).

Autores como Carvalho (2013, p. 89) consideram que a figura de Getúlio Vargas trouxe avanços nos direitos sociais e na formação de uma cidadania mais ativa e seu projeto nacionalista propunha o desenvolvimento da nação a longo prazo, com a substituição da classe oligárquica dominante por uma classe social mais positivista e modernizante.

O autor também destaca a política do Café com Leite como uma das causas da instabilidade da política interna, pois esta alternava governantes dos estados de São Paulo e Minas Gerais, sendo a sucessão política decidida apenas por representantes desses estados.

A política do Café com Leite contava que na eleição de 1929, um político mineiro assumisse a Presidência da República. Contudo, o presidente na época, Washington Luís, apoiou a candidatura do paulista Júlio Prestes para a presidência da República e Vital Soares para a vice-presidência. A partir desta ação, surgiu uma oposição à candidatura do paulista Júlio Prestes e o representante do estado de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, convidou o representante do estado do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas para formar uma aliança de oposição, agregando ainda a participação do representante do estado da Paraíba, João Pessoa (FAUSTO, 2008, p. 21).

Formou-se então, com a ajuda do movimento tenentista e outros opositores, a Aliança Liberal, que lançou a candidatura de Getúlio Vargas à presidência e João Pessoa à vice-presidência.

A eleição de 1930, favoreceu o paulista Júlio Prestes, o que reforça a oposição a pegar em armas que, por meio de um conflito, deflagraram a Revolução de 1930 que colocou Getúlio Vargas no poder, dando início ao governo provisório de Getúlio Vargas.

Para Ribeiro (2001, p. 39), os vencedores da Revolução de 30 justificavam a necessidade da implantação de um novo regime devido às ações liberais da Primeira República que conduziram o país à anarquia e a desordem levando-o a perda da sua identidade nacional.

Analisando o Brasil na década de 1930, Hilton (1977, p. 91) caracteriza este período como um “grande divisor de águas” da história moderna brasileira.

De acordo com Boris Fausto (2008, p. 9) a Revolução de 1930 foi um marco na história brasileira devido a ser a primeira revolta armada no Brasil, liderada pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com o golpe de Estado que depôs o presidente da república Washington Luís e impediu a posse do então presidente eleito Júlio Prestes, pondo fim à Primeira República e seus conflitos entre oligarquias.

Há um consenso na literatura de que a Revolução de 1930 não foi um embate entre interesses agrários e industriais e nem mesmo fruto de uma discórdia

incontornável sobre a orientação da política econômica governamental, mas um conflito entre frações da classe dominante pelo controle político do Estado.

A nova elite brasileira emergia lentamente e ansiava por um país cada vez mais liberal, mas que lhe oportunizasse permanecer no alto escalão do país, mesmo que para isso tivesse que se submeter às forças militares.

Para Patto (1999, p. 167):

Incapaz de sozinha alterar a sociedade, a classe média nascente, à qual se somavam empregados e funcionários, ter-se-ia cristalizado em torno de uma nova força: “a força militar, o Exército”, porta-voz dos ideais republicanos. A suposta identificação entre classe média e Exército, idéia-chave desta versão, é inequívoca: “Industriais e comerciantes – a classe média civil –, ligados ao Exército nacional – a classe média militar – podem ter entre si discrepâncias de idéias, antagonismos, mas estão ligados pelo mesmo imperativo de alteração dos quadros vigentes, e por isso geram e executam a República”

No entanto, retomando à política do café com leite, era muito forte e levou os civis a tomarem medidas que evitassem uma tomada de poder pelos militares novamente. De acordo com Patto (1999, p. 169) em 1894, os militares foram afastados do comando e a eleição do civil paulista Prudente de Moraes pôs à frente do processo político cafeicultores paulistas e a elite econômica e política mineira, os quais instalaram um “situacionismo permanente”, só rompido com a revolução de 30, quando houve nova composição política no interior das elites.

Neste cenário, a polícia tinha uma importância fundamental na construção da ordem social desejada pela classe média urbana do país. Conforme Patto (1999, p. 176):

Entre 1897 e 1930 ocorreram em São Paulo sucessivas rearticulações das instituições repressivas. Em 1897 o antigo Corpo Policial Permanente transformou-se em Brigada Policial, diretamente sob as ordens do presidente do Estado; criou-se a Guarda Cívica da Capital, subordinada ao chefe de Polícia, para policiar o centro da cidade, os divertimentos, os festejos e as solenidades públicas e a Guarda Cívica do Interior, sob as ordens do secretário de Justiça, substituiu a antiga Polícia Local do Império. Ao longo desse período, a Brigada Policial tornou-se Força Pública, o que demandou investimento de significativa parte da dotação orçamentária do Estado na melhoria das condições materiais da instituição, no treinamento e aperfeiçoamento de seu contingente, na instalação de um plano de carreira, no aumento de salários e, acima de tudo, na militarização não só da instituição, mas de seus agentes, mediante um trabalho de doutrinação que os distanciava de sua origem de classe pela identificação com a ideologia do Estado. Transformada em “pequeno exército” dos donos do poder regional, a Força Pública lutou contra as ingerências do governo federal, reprimiu movimentos trabalhistas e participou de operações de “faxina

urbana”. Desde os primeiros anos do novo século, os gastos com a polícia e as prisões eram duas vezes maiores do que com a saúde pública. (PATTO, 1999, p. 176)

Os custos voltados à segurança pública em detrimento de outros mais essenciais não é exclusividade desse período da história do Brasil, no entanto, esse destaque demonstra que havia uma preocupação com possíveis movimentos contrários ao regime atual, de que pudessem fragilizar a República através desses atos vândalos. As operações policiais na Primeira República não pretendiam outra coisa senão excluir e, sempre que possível, exterminar os que ameaçavam a paz da burguesia ou o projeto eugênico de progresso do país.

Uma forma de fortalecer os ideais políticos da classe média urbana foram as transformações ocorridas no setor econômico, político e social na Primeira República que introduziram mudanças no setor cultural, pois a ideia de que a escolarização deve responder aos anseios das transformações sociais do século XX levou a um entusiasmo pela educação e a um otimismo pedagógico (PIANA, 2009, p. 62).

Assim, consolida-se, no período entre 1930 e 1945, a passagem da hegemonia dos grupos políticos regionais para a supremacia dos partidos nacionais, para tanto foi necessário uniformizar, hierarquizar e integrar a elite dos grupos rivais das classes dirigentes. Nesse período ocorreu uma modificação na estrutura da política brasileira.

A Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), estabeleceu o direito de todos à educação, com o ensino primário obrigatório e gratuito a todos. O ensino religioso não era obrigatório, a fim de que a crença do aluno fosse respeitada (PÉCAUT, 1990, p. 91)

Observa Silva (2002, p. 41), que em 1934 foi estipulada a “cota de imigrantes” que restringia a entrada de imigrantes no país, com limite anual para cada nacionalidade. Foi proibida ainda, a concentração de imigrantes em qualquer parte do território nacional, pois Vargas entendia que o país necessitava dos imigrantes para o trabalho nas lavouras, mas sabia que os imigrantes nos centros industriais seriam uma forte ameaça aos trabalhadores brasileiros bem como, à segurança, ao aperfeiçoamento da raça e a economia brasileira.

De acordo com a Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), deveriam ser realizadas novas eleições em 1938 e Getúlio Vargas não poderia ser reeleito devido

a ter sido eleito presidente indiretamente em 1934. Diante deste fato, e almejando a centralização do poder, Vargas alegava ter descoberto um plano comunista brasileiro para tomada do poder no país em aliança com os soviéticos, além da instalação de um sistema socialista, o chamado Plano Cohen. E, em setembro de 1937, Vargas convocou uma reunião ministerial onde, entre outros, estavam presentes o General Góis Monteiro, chef do Estado-Maior do Exército; o General Eurico Dutra, ministro da guerra; e Filinto Muller, chefe e polícia do Distrito Federal, para apresentar o Plano Cohen onde, segundo ele, estava previsto greve geral de trabalhadores, manifestações populares com saques e depredações e incêndio de prédios públicos, além de assassinato de autoridades civis e militares que fossem contrárias a insurreição.

Segundo Jambeiro *et al.* (2004, p. 11):

Com o apoio dos militares e fundamentado na nova Constituição, promulgada no mesmo 10 de novembro, Vargas estabeleceu no Brasil um regime corporativista e ditatorial, baseado na ideia fascista do papel hegemônico do Estado sobre o indivíduo e as instituições sociais. Foi nesse contexto que as elites brasileiras, inspiradas neste paradigma ideológico, formaram sua identidade política e construíram o desenvolvimento econômico que o país experimentou até o final do século XX.

O jurista Francisco Câmara, que veio a se tornar ministro da justiça, elaborou a Constituição em 1937 com viés fascistizante. Com o pretexto de impedir um “Complô Comunista”, Vargas pela rádio em 10 de novembro de 1937 a decretação dessa nova constituição, o chamado Estado Novo. Foram canceladas as eleições presidenciais e os mandatos parlamentares e os “interventores federais” substituíram os governadores dos estados, foram restringidas as manifestações do pensamento e intensificada a repressão a crimes contra a segurança nacional. No decreto de 2 de dezembro de 1937 ficou determinada a dissolução de todos os partidos políticos e milícias cívicas. Para Vargas (1938, p. 23 *apud* CODATO, 2015, p. 305), o Estado Novo tinha por finalidade “restaurar a autoridade nacional”.

Com o decreto vigente nesse período, também foram fechadas as casas legislativas do país: câmara federal, câmaras de vereadores, senado da república e assembleias estaduais e pessoas e organizações que não se enquadraram no novo regime sofreram perseguições.

O novo regime apresentou algumas questões, como: a organização e representação política regional, o controle das ações dos interventores e o poder e supervisão nas mãos do presidente. Tais questões exigiram que o presidente Getúlio Vargas, em abril de 1939 instituisse um “departamento administrativo” em cada estado para substituir formalmente, o Executivo e o Legislativo estaduais (CODATO, 2015).

Guandalini e Codato (2016, p. 488) afirmam que apesar das intenções explicitadas pelos artífices do novo regime, a extinção das instituições representativas não foi capaz de extinguir a política, agora dissimulada como técnica administrativa. Contra todas as aparências, tendo burocratizado ao máximo as relações políticas entre os agentes, o Estado de exceção não só transferiu para a ordem jurídica a definição de suas prerrogativas, mas, antes de tudo, transformou o terreno legal num dos únicos locais possíveis para a sua disputa. A ditadura do Estado Novo promoveu a politização da técnica que se pretendia neutra: com isso a legislação administrativa perdeu seu caráter relativamente autônomo em relação ao debate político e se tornou, em vez de formalização dos resultados da disputa pela distribuição do poder de governo, o próprio campo no interior do qual essa disputa ocorria.

As nomeações para as interventorias estaduais ou para os departamentos administrativos deveriam ser orientadas pelos fins que se desejavam alcançar e não por motivos pessoais. Para isso os critérios utilizados para a escolha dos interventores eram três: alguém que não tivesse ligação com a oligarquia, um estranho ao estado; uma figura de pouca representatividade política local; ou um membro da própria oligarquia dominante. A intenção era realizar o enquadramento político e administrativo da oligarquia e fortalecer o Executivo, que passou a realizar também as funções do Legislativo.

O Decreto-Lei nº 1.202 de 8 de abril de 1939 estipulava que os membros do Departamento Administrativo deveriam ser maiores de 25 anos, brasileiros, natos e nomeados pelo Presidente da República. Além disso, os membros não poderiam ter contato direto ou contrato com a administração pública, ser funcionário público, exercer lugar de administração ou consultoria, ou ser proprietário ou sócio de empresa concessionária de serviço público. Tais restrições acabaram por afastar os técnicos e atrair os políticos profissionais, os quais deveriam ser evitados. Com esse

arranjo, os interventores realizavam a doutrina autoritária que Vargas pretendia impor.

Para Codato (2015, p. 305-330)

Esses vários jeitos de decretar o princípio absolutista de "O Estado sou eu" - visto que "Presidente da República" é, naquelas sentenças legais do decreto-lei, uma antonomásia-não tem a ver com a embrulhada entre a esfera pública e a esfera privada, ou com a sobreposição, típica do Estado dinástico, entre a posição e o seu ocupante (por oposição à separação, legal e real, entre função e funcionário, que é a essência do Estado burocrático). O "absolutismo" que caracteriza esse sistema de governo com Vargas à frente deriva das transformações que ocorrem nesse período: a mudança da forma de regime e da fórmula política que a acompanha e explica.

Getúlio Vargas então não era visto somente como o executor de um mandato político, mas como um verdadeiro "Chefe da Nação". Pois se valia da doutrina autoritária e do absolutismo como forma de governo. Sabe-se que o governo de Getúlio Vargas no Brasil estendeu-se além do esperado. Foram mais de vinte anos no poder, por vezes gozando do apoio popular.

O governo brasileiro instituiu que os professores e diretores das escolas fossem brasileiros natos, em 1939, no Decreto nº 406, que dizia, entre outras coisas que os livros didáticos, bem como revistas e demais materiais didáticos estivessem em português, além disso, era instituído que os jovens menores de 14 anos não aprendessem uma língua estrangeira e que desse destaque à bandeira nacional em dias festivos. Tal decisão foi também pautada no sentido de preservar a soberania do povo brasileiro sobre os imigrantes italianos que, na época, já ocupavam uma parcela significativa da sociedade.

Kreutz (1994), destaca que o decreto de nacionalização mais importante talvez tenha sido o de nº 1.545, de 25 de agosto de 1939. Instruíam-se os Secretários de Educação, nos estados, para construir e manter escolas em área de colonização estrangeira, para estimular o patriotismo por parte de estudantes, para fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras e para intensificar o ensino de história e geografia do Brasil. Proibia-se expressamente que alguma escola fosse dirigida por estrangeiro e que se fizesse uso de língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas. Ordenava-se ainda que a educação física nas escolas fosse colocada sob a direção de um oficial ou sargento das Forças Armadas indicado pelo comandante militar da região.

Fortalecer o patriotismo que acreditava, que entendia estar em perigo por causa dos imigrantes, que queriam manter suas tradições em solo brasileiro manteve Getúlio Vargas focado nos decretos que reafirmavam a política de nacionalização instaurada por entender ser fundamental para a identidade brasileira.

Contudo, em seu governo, a política de nacionalização do ensino desencadeou ações desastrosas, torturando e aprisionando discordantes, queimando livros e documentos em língua estrangeira, interditando os meios de comunicação, revistando os alunos e até invadindo celebrações religiosas, numa clara demonstração de imposição da nacionalização do ensino.

Para os ideólogos do Estado Novo, o golpe de 1937 foi o desfecho natural e necessário de um processo que teve o seu ponto de partida na Revolução de 1930. No discurso apologético dos vitoriosos à nova ordem: 1930 havia sido a investida inicial contra a experiência liberal da Primeira República, que havia conduzido o país à desagregação e à anarquia. Eles argumentavam que a desordem grassava em todos os campos da realidade brasileira, tomando patente a perda das reais tradições da Nação que teria, assim, obstruído seu caminho evolutivo normal (PANDOLFI; GRYNSZPAN, 1987, p. 7)

Entretanto, essa política tão personalista utilizada por Vargas para manter o controle dos estados e dos interventores exigia uma grande habilidade do seu condutor. Como cabia ao Chefe da Nação a nomeação ou destituição dos interventores, a cada crise política era necessário captar aliados, refazer a divisão dos cargos, realizar a imposição do escolhido a elite dominante, e manter o equilíbrio entre satisfeitos e insatisfeitos. Com a dificuldade de coordenação política dos interventores diminuiu-se bastante a taxa de renovação dos prepostos, já que 50% dos vinte estados apresentaram somente um interventor até 1945.

Segundo Codato (2013, p. 199-200):

Em abril de 1938, Protásio Vargas escreveu ao irmão e resumiu assim a situação política no Rio Grande do Sul: “Não há partidos políticos, porém, existe política de partidos”. Logo, a intervenção trazia em si um elemento potencialmente subversivo: mais que seu poder político, ela era responsável por revalorizar o espaço político da elite estadual e, com isso, a possibilidade de esses políticos se rearticular conforme as antigas lógicas oligárquicas.

Sendo assim, logo foi proposta a criação de uma “Legião Cívica Nacional” da ditadura para organizar a opinião pública, sustentar o integralismo¹¹, além de reunir a elite fiel ao regime através de um “partido único”. Porém, diante do entusiasmo de vários interventores com a ideia, ela foi engavetada pelo presidente imediatamente.

Vergara (1960, p. 145 *apud* CODADO, 2013) relata acerca dos desdobramentos desse período:

[Eu] teria de embrenhar-me novamente pelo cipoal da política partidária e perder tempo com a tarefa de ajustar e coordenar as ambições dos nossos políticos [...]. Pois, se acabei com os partidos, como posso ser o primeiro a querer restabelecê-los, embora sob a forma do partido único, como deseja o próprio [Francisco] Campos? Não devemos ter ilusões. Dados os nossos costumes e o baixo nível da nossa cultura política, viciada pelas práticas oligárquicas e personalistas, esse partido único logo começará a subdividir-se em facções e agitar e conturbar inutilmente a vida do País.

A ideia da “Legião Cívica Nacional não se sustentaria principalmente devido aos problemas de coordenação e riscos que essa ideia poderia apresentar ao regime, os quais, Vargas não estaria disposto a enfrentar, já que estaria com uma agenda bastante conturbada com os inúmeros pedidos de audiência, sugestão de nomes para cargos e solicitações de favores.

Em 1938 foi criado o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) com o objetivo de instituir mudanças no sistema administrativo do país e torná-lo mais eficiente, para isso o departamento criou meios de convenientes para o controle central do sistema. O DASP era dirigido por burocratas e integrado por engenheiros agrônomos e estatísticos. Cada estado, por sua vez, possuía um “daspinho” que funcionavam como uma espécie de legislativo estadual. O interventor assumia o papel de coordenador político que recebia instruções diretas de Vargas, e os prefeitos se submetiam ao interventor e ao presidente do departamento estadual do serviço público. O DASP se tornou uma espécie de “superministério”, pois suas atribuições iam além das preocupações técnicas. Com esse arranjo em que o poder de cada espaço geográfico ficava entre as interventorias e os departamentos administrativos estaduais, ficou mais fácil para o governo da União implantar um

¹¹ Foi um partido e movimento político surgido no Brasil na década de 1930, influenciado pelos ideais e práticas fascistas que se desenvolveram na Europa após o fim da I Guerra Mundial. O movimento de extrema-direita foi fundado com o nome de Ação Integralista Brasileira (AIB), em 1932. O lema do Integralismo “Deus, pátria e família” serve como ponto de partida para se entender as propostas do movimento que ficou conhecido como o fascismo brasileiro. (PINTO, 2020)

poder centralizado, com a manipulação tanto da competição como da cooperação entre os dois polos (SOUZA, 2006, p. 18).

Na tentativa de consolidar o regime, confirmar a autoridade presidencial e a união dos estados em seus objetivos, além de controlar as produções em áreas como a literatura, teatro, música, carnaval e outras manifestações populares Vargas decidiu se utilizar dos meios de comunicação em massa como rádio e jornais. Para isso foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) através do Decreto-Lei 1915 de 27 de dezembro de 1939, regulamentado em 29 de dezembro do mesmo ano pelo Decreto-Lei 5077.

Para Codato (2013, p. 200), o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) agia em várias frentes, propaganda oficial do governo, promoção pessoal do presidente, censura política e ideológica e divulgação cultural dos feitos do regime, além de se empenhar em comunicar as diretrizes doutrinárias do Estado Novo, porém sua ideologia não alcançava o público político. O DIP teria não somente editado, mas também encomendado publicações de textos favoráveis ao regime.

A admiração era também forçada pela imprensa que fazia de tudo para colocar em evidência a figura de chefe de estado e guardião da nação, conforme as palavras de José Firmo, sobre o presidente Vargas, direto da União Brasileira de Imprensa:

Luca (2011, p. 273) relata que as amplas atribuições do órgão exigiam não apenas um rol de servidores lotados na instituição, mas também considerável número de colaboradores eventuais. Importante assinalar que dentre as atribuições do Diretor Geral figuravam as de organizar "serviço de edição de folhetos, livros e cartazes", "autorizar despesas e ordenar pagamentos dentro das dotações orçamentárias" e, ainda, "arbitrar gratificações pela execução de trabalhos extraordinários, ou técnicos e científicos, e ajuda de custo". É difícil precisar o montante de verbas destinadas ao DIP.

Devido ao fato do Departamento de Imprensa e Propaganda ser subordinado o presidente, e dele mesmo aprovar as contas de sua gestão por meio de Decreto-Lei, há indícios de que o Departamento manejava outras receitas como as de publicidade do Banco do Brasil, o que lhe dava liberdade para distribuir verbas à imprensa simpática ao regime. Em 25 de maio de 1945 foi criado o Departamento Nacional de Imprensa pelo Decreto-Lei 7582 e o DIP deixou de existir.

Quando a seca chegou ao Estado do Ceará, em março de 1942, levando a um aumento exorbitante dos preços dos produtos de necessidade básica, grande parte da população rural migrou para Fortaleza em busca da caridade particular. Alguns prefeitos chegaram a enviar telegramas, relatando a situação fora de controle, a Getúlio Vargas. Aos chefes do DNOCS (Departamento Nacional de Obras Contra as Secas) foi dada a tarefa de tentar conciliar a necessidade das obras com a capacidade de receber esses novos trabalhadores, levando em conta também o direcionamento político do órgão. Porém o aumento inesperado no número de alistados exigiu modificações técnicas, e os trabalhadores foram distribuídos de acordo com o órgão técnico competente (NEVES, 2001, p. 115-119).

Dada às complicações econômicas da Segunda Guerra Mundial, os seringais da Amazônia se tornaram o centro comercial internacional da borracha e o governo achou entre os flagelados de Fortaleza os trabalhadores ideais para fazer parte da “Batalha da borracha”.

Neves (2001, p. 120) destacou que a propaganda passou a ser o principal mecanismo de mobilização dos flagelados e de adesão da opinião pública, utilizando intensamente um conjunto de imagens e textos – segundo Alcir Lenharo, “[...] um dos recursos largamente utilizados pelos intelectuais do Estado Novo [...]” – que construíam a ideia de uma Amazônia ideal, terra da “promissão”, da “fartura” e da “esperança”, que se contrapunha ao Ceará, terra da “seca”... Ao mesmo tempo, os desfiles dos “soldados da borracha” pelas ruas de Fortaleza, assim como os programas radiofônicos diários, contribuíam para a formação de uma adesão em massa à emigração e, por conseguinte, um apoio da população cearense à contribuição brasileira ao esforço de guerra dos aliados. Não foi por acaso que os retirantes eram alistados e preparados como soldados que iriam se deparar com uma “batalha” e que estavam envolvidos numa “guerra”.

Nessa época, era comum a celebração do regime nas cidades para fazer crer que o Estado Novo era a solução para a decadência do país, conforme o trecho de O Correio de Salto, em novembro de 1940, ressalta: “a data que é 10 do ano corrente marcou mais um aniversário da implantação do Estado Novo foi muito bem festejada...”. O trecho denota a importância que a imprensa dava aos eventos políticos do país numa época sombria em que a perseguição contra os imigrantes, principalmente com a iminência da Segunda Guerra Mundial e da formação dos “eixos”, palavra que ganhara uma conotação bastante agressiva nesses tempos.

Apesar de todos os investimentos do governo para promover o controle da população retirante, os saques e depredações ao comércio não cessaram. Somente com a chegada de um inverno regular em 1943 muitos retirantes voltaram para as suas terras com o auxílio do governo estadual, que assumia um papel “paternalista” e lhes forneceu passagens de trem, sementes e dinheiro.

Graças à origem rural recente, ao populismo e ao “sindicalismo de Estado” que manipula suas aspirações financeiras, a classe operária é pouco agressiva e politicamente pouco engajada, portanto, incapaz de reivindicar seus direitos. Na ausência de ideologias de classe, as ideias eram “importadas” dos países capitalistas centrais.

Para Forjaz (1984, p. 36), a ausência política das classes fundamentais e as ambiguidades da classe média produzem um vazio de poder que é preenchido pelo Estado, sustentado pelas Forças Armadas, e que se distancia cada vez mais da sociedade civil, impondo-se crescentemente como aparato burocrático-organizacional relativamente autônomo. A burguesia industrial defendia prioritariamente: o protecionismo alfandegário; a institucionalização do crédito industrial e a campanha contra o livre-comércio. Os empresários industriais também não eram nacionalistas, e possuíam interesses diferentes dos grupos agrários, bem como dos comerciantes importadores.

Segundo Forjaz (1984, p. 38):

Na decolagem da burguesia industrial em sua longa e lenta trajetória para o poder, ela freqüentemente se escudou no imenso poderio dos cafeicultores, para poder enfrentar, em primeiro lugar, as classes subalternas... e, em segundo, outras frações menos poderosas da coalizão dominante ...Realmente, ela não fez a sua revolução à moda européia e não elaborou um projeto de dominação, mas reivindicou e conseguiu igualdade jurídico-política no interior dos grupos sociais dominantes e formulou um projeto corporativo de participação nas estruturas do Estado em processo de agigantamento.

A burguesia industrial acabou alcançando o poder de forma gradativa e sem grandes conflitos realizando as alianças necessárias com as outras frações das classes dominantes. As interventorias cumpriram o objetivo de, além de garantir a o controle federal dos estados, serem mecanismos úteis para a incorporação dos tenentes nos estados nordestinos. Alguns dos jovens oficiais não ficaram por muito tempo na vida política, porém outros tenentes mais importantes estabeleceram uma

verdadeira dinastia familiar em seu estado. Em alguns estados essas dinastias foram formadas por elementos civis da Aliança Liberal.

Segundo Patto (1999, p. 168):

Inspirados no Positivismo, os tenentes declararam-se “soldados-cidadãos”, rebelaram-se contra o governo federal e queriam salvar o país, pondo-o no rumo do progresso técnico e industrial. Fiéis à ideologia das Forças Armadas, queriam um Executivo forte, eram contrários à ideia de federação e “não acreditavam que o liberalismo autêntico” fosse o caminho para a recuperação do país. Faziam restrições às eleições diretas, ao sufrágio universal, insinuando a crença em uma via autoritária para a reforma do Estado e da sociedade.

O Exército acabou por se tornar um garantidor da estrutura de poder no Estado Novo. A proposta corporativista de organização do Estado encontrou resistência, foi questionado e denunciado por parte do movimento operário e pelos setores industriais. No entanto, em 1945 não havia movimentos contestatórios de altas bases sociais, ou com uma meta ideológica forte o suficiente para uma confrontação mais drástica (SOUZA, 2006, p.16).

A queda do Estado Novo em 1945 marca o início de uma experiência democrática, porém sua estrutura geral foi aproveitada.

Souza (2006, p. 22) afirma que quatro recursos ou instrumentos foram acionados de maneira sistemática pelos grupos dirigentes ligados ao Estado Novo com inegáveis efeitos sobre a estrutura partidária que se estabelecia: a) absorção, via PSD, das interventorias e das bases municipais: a) UDN incorporou as elites políticas oposicionistas nos estados) e a incorporação das clientelas urbanas sindicalizadas ou cobertas pelas instituições previdenciárias através do PTB; b) emergência do getulismo como formação ou movimento político organizado ao redor do carisma pessoal, condensando e dando forma ativa através do PTB a suportes de massa latentes e apoiando-se nas forças regionais do PSD; c) garantia antecipada do controle dos remanescentes da estrutura estadonovista sobre a primeira legislatura, mediante a manipulação do instrumento de legislação eleitoral (alistamento eleitoral, voto *ex-officio*, mecanismo das sobras e leis que dificultavam o registro de candidatos e de partidos “ideológicos”; d) inscrição no texto constitucional de vários dispositivos asseguradores da continuidade referente à representação dos estados (artigo 58) em torno dos quais há intenso debate ainda hoje.

O PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) e o PSD (Partido Social-Democrata) nasceram no mesmo período, ambos frustrados com o projeto de partido único de massas que vinha sendo implantado pelo Estado Novo. Já a UDN (União Democrática Nacional) nasce da conspiração contra Vargas e a ditadura do Estado Novo, e se articulava com setores militares opositores ao “varguismo” desde o ano de 1930.

Uma das principais causas do fim do Estado Novo seria as divisões no interior do próprio regime. As Forças Armadas e as elites civis se dividiram e tramaram as principais candidaturas que tinham origem militar. Mesmo com a quebra do regime, as forças políticas acabaram se recompondo rapidamente.

A instabilidade política em Portugal após a Primeira Guerra Mundial, trouxeram graves problemas de segurança e autoridade, além de milhares de detenções e deportações forçadas para as colônias africanas e fuga massiva de capitais financeiros para o exterior. Somado a esses problemas estavam a incapacidade política marcada pela corrupção e incompetência, fazendo com que o povo desejasse um governo mais firme, de caráter autoritário, o que acabou levando à tomada do poder pelos militares em 28 de maio 1926, e suspensão da Constituição Portuguesa e dissolução do Parlamento, instaurando um regime militar, sustentado por uma constituição provisória (CARDOSO; SANTOS, 2013).

Os militares portugueses buscavam uma salvação para o país e encontraram na figura de Antônio Oliveira Salazar¹², um professor de Economia e político dedicado, a solução para as demandas referentes à pasta de finanças de Portugal. Com o sucesso de Salazar na Economia, o povo acreditava numa ascensão

¹² Nascido em Santa Comba Dão, em 1889, filho de Antonio de Oliveira e Maria do Resgate Salazar, da cidade de Vimieiro, vindo de uma família católica, se torna seminarista em 1900, oito anos depois, sai do seminário e se torna professor de uma escola em viseu e atua como professor particular. Em 1914, se forma em Direito, três anos depois se torna professor da Universidade de Coimbra, iniciando, no mesmo período, sua vida política. Logo depois, se torna catedrático em Ciências Econômicas e Financeiras em 1919, também pela Universidade de Coimbra e dois anos mais tarde, cria o Centro Acadêmico Democrático Cristã por onde elege-se como deputado estadual. Em 1926, após o golpe militar, assume a pasta das Finanças, mas ainda não tem a autonomia que desejava, apenas em 1928 se torna Ministro das Finanças e recebe mais poder no controle das contas públicas e tem êxito em sua gestão, transformando o déficit em superávit, ajudando no desenvolvimento econômico do país, ganhando a confiança do povo português. Após o fim do regime militar, em 1932, Salazar assume como Primeiro Ministro, quando torna a União Nacional o único partido legal e cria a Constituição que substituiu a anterior de 1911, com cunho nitidamente fascista. O período em que esteve no poder foi marcado pelo conservadorismo, pelo autoritarismo, pelo nacionalismo e pela influência de um pensamento católico. (ANTÔNIO..., 2020)

messiânica ao poder e como possível candidato a assumir o país, conforme ocorreu em 1933, após o término da ditadura militar e nascimento do Estado Novo português. Como Presidente do Conselho dos Ministros, Salazar passou a exercer o poder efetivo e a instaurar sutilmente a marca ideológica do seu governo.

Salazar colocou em prática a ideologia de controle e autoridade sobre o povo português, criando órgãos como organizações paramilitares, incentivando a participação política juvenil, controlando a mídia a partir do Secretariado de Propaganda Nacional, Turismo e Cultura Popular (SPN) em 1933 – mudando para Secretariado Nacional de Informação em 1945.

O mundo vivia uma tensão nesse período, os países aliavam-se para lutar contra um inimigo em comum e com isso crescia o patriotismo pela nação. Nesse contexto, os países europeus tinham bastante proximidade com regimes autoritários, os quais iam até às últimas consequências no desejo de impor a soberania ante os demais povos.

Sabe-se que Portugal conviveu com diversos povos ao longo dos séculos com os quais partilhavam interesses políticos, econômicos e bélicos conforme o desenrolar dos eventos históricos. Com os negros, porém, tiveram uma relação abusiva e implacável, visto que eram considerados pelos portugueses como um corpo estranho ao seu povo, tanto no aspecto biológico quanto cultural, sendo um dos aspectos principais do governo o branqueamento e, portanto, limpeza da raça.

Conforme Tinhorão (1988,1997, p. 406):

Os escravos, repugnante legado da descoberta da África e do domínio ultramarino, punham na sociedade uma mancha torpe; e na fisionomia das massas, borrões de cor negra, pelas ruas e praças da capital. Tinham-se e tratavam-se como gado. Criavam-se rebanhos de mulheres para crias, porque um pretinho novo, desmamado apenas, já valia 30 a 40 escudos. As negras só iam ser fecundas e içavam as casas de negrinhos e mulatinhos, como diabos, chocarreiros, ladinos, quem não gostaria deles?

Portugal foi um dos países europeus que se destacou pela maneira implacável que lidou com os conflitos internos que levaram ao governo de Salazar, célebre ditador que instaurou o Estado Novo no país, que perduraria por quase cinquenta anos (1926-1974).

Após a Primeira Guerra Mundial em Portugal instaurou-se uma crise das democracias europeias, juntamente com a desilusão do povo para com o

clientelismo, corrupção e incompetência dos políticos. Esse cenário influenciou uma simpatia crescente pelas soluções pouco democráticas, ou até mesmo autoritárias, apregoadas pelos militares. Em 28 e maio de 1926 os militares protagonizaram uma revolução, na qual ocorreu a suspensão da Constituição Portuguesa, a dissolução do Parlamento e a instauração de uma ditadura militar.

O novo regime tratou de convocar personalidades consideradas competentes para fazer parte do novo Governo, apesar de manter, para os militares revoltosos, os cargos mais altos. Dentre elas destaca-se Antônio de Oliveira Salazar (1889-1970), um jovem professor universitário de Coimbra, que assumiu o Ministério das Finanças.

Foi na universidade que, segundo Torgal (1999, p. 88), o Estado Novo encontrou uma forma de se propagar também:

Dentro do Estado Novo, não há, e não pode haver duas opiniões: Estado de tendências totalitárias, o problema universitário terá que subordinar-se, na sua solução, às diretrizes ideológicas que inspiram o Estado Novo. A Universidade terá que viver integrada no Estado Novo, e não à margem do Estado, alheio ao Estado, e quando Deus quer, inimigo do Estado. A Universidade, vivendo integrada no Estado, tem que pôr as suas atividades, todas as suas conversas ao serviço do Estado, no campo que lhe é próprio. Dentro da atmosfera do Estado Novo ela tem que ser nacionalista, e não internacionalista; corporativa e não liberalista; organicista e não democrática.

Salazar obteve sucesso em seu objetivo de pôr em ordem as finanças públicas, mesmo que fosse se utilizando de medidas rigorosas. Assim ascendeu na hierarquia do poder, visto como um verdadeiro messias para os que clamavam por algo que pudesse suprimir a anarquia e decadência do país. Salazar se tornou primeiro-ministro (presidente do Conselho de Ministros) de Portugal em 1932, quando já estava instaurado o fascismo no comando de Mussolini (CARDOSO; SANTOS, 2013, p. 3).

Para Pinto (2009, p. 450):

Salazar, no controle efetivo do Estado português desde 1933, obrigou-se a novas práticas de gestão governamental para tentar assim re-caracterizar o velho Império português. O Império das “glórias” camonianas dos séculos XVI e XVII seria permanentemente reabilitado pelo fascismo salazarista em pleno século XX. O Estado procurava a sua essência nas práticas “civilizadoras” da velha conquista colonial. Não buscava novas colônias, mas colonizar efetivamente aquelas que já lhe pertencia há séculos. A marca emblemática de refundação do colonialismo deu-se em 1933, por

meio de um documento que se demarcaria como a carta constitucional do colonialismo português contemporâneo – o Acto Colonial. Nesse documento, sumariavam-se os conceitos e os gestos institucionais do Estado português, convergidos em premissas fortemente centralizadoras no que se refere à administração das colônias. (PINTO, 2009, p. 450)

Uma vez no poder, Salazar foi responsável pela nacionalização e valorização de Portugal diante das colônias e dos demais países europeus. Com isso, criou o Decreto 21.896, por exemplo, que regulamenta o serviço noturno no ensino primário elementar oficial, e faz questão de proclamar os seus intuitos: “Com vista a uma acção mais intensa em prol da diminuição do número de analfabetos [...]”. Salazar sabia que seria através da educação que seu governo poderia ter êxito quanto à doutrinação político-ideológica.

O salazarismo foi classificado por vários autores como um regime autoritário e não fascista, pois lhe faltava algumas características básicas inerentes às ditaduras clássicas europeias, como uma liderança carismática que envolvesse multidões, um partido único que mobilizasse as massas, uma ideologia expansionista e guerreira e uma tendência totalitária. No entanto, alguns dos pontos de ação de Salazar, permitiu a João Bernardo inferir que se tratava de um governo com características fascistas, conforme aponta Rampinelli (2014, p. 124):

[...] o perfil do fascismo deve ser tratado a partir de alguns pontos fundamentais, tais como: a) a violência, que foi uma de suas características mais constantes, levando os regimes a estabelecer a ordem e a autoridade⁷; b) o populismo, que fez a apologia dos empresários, considerados produtivos e a quem caberia guiar os trabalhadores e assegurar a prosperidade da nação; c) a estrutura corporativa, que institucionalizou as relações entre o governo e as empresas em um quadro dividido por ramos de atividades, participando deste jogo os sindicatos como parceiros menores.

Para Magalhães (2013, p. 50):

O Estado Novo apresentou-se aos portugueses com características que se assemelhavam aos regimes autoritários instituídos por Benito Mussolini, em Itália, Francisco Franco, em Espanha e Adolf Hitler, na Alemanha. Entre os estudiosos do Estado Novo existe uma grande dúvida, que concerne em caracterizar o Estado Novo, em plenitude, como um regime fascista - já que apresenta diferenças face, por exemplo, ao regime italiano, visto como o “padrão fascista” - ou, por outro lado, como um período de continuidade republicana. Em relação ao nazismo, o fosso é, ainda, maior. Apesar de tudo, categoricamente, Salazar desvinculou-se dos rótulos de “fascista” e “totalitário”.

Já no campo interno, a ditadura salazarista lançou mão de uma estratégia econômica, política e social que consistia na defesa de um mundo rural tradicional, que se opunha a qualquer reforma fundiária e agrícola modernizante. Este mundo nacionalista, antiindustrializante, ruralista, ultraconservador e católico será o grande baluarte na defesa da imutabilidade do regime e de sua liderança.

Nessa época, intelectuais considerados subversivos ao governo de Salazar eram reprimidos e tinham seus livros censurados, conforme relata Archer (1956 *apud* MATOS, 2017, p. 8):

Vim para o Brasil, tendo chegado dia 15-07-1955, porque já não podia viver em Portugal. A ação da censura asfixiou-me e tirou-me os meios de vida. Apreenderam-me dois livros publicados, assaltaram-me com policiais na casa e levaram-me um original que ainda estava escrevendo, violência inédita em países de civilização europeia.

É possível que a pressão exercida por Salazar tenha contribuído com o êxodo de intelectuais para outros países, principalmente devido à truculência exercida nas abordagens com vistas de preservar sua política e pensamento autoritário.

Para Garrido (2016, p. 26):

[...] os regimes autoritários e totalitários que marcaram a Europa entre as duas guerras mundiais assumiram uma contrarrevolução social que implicou liquidar o sindicalismo de classe e enquadrar a economia no Estado, ou, pelo menos, alguns setores de atividade tidos por fundamentais. A inibição político-administrativa do mutualismo livre (de base associativa e voluntária) e do cooperativismo, bem como a vigilância repressiva de ambos, foi propósito complementar da “nacionalização do trabalho” e da desproletarização das sociabilidades laborais.

Dessa forma, é possível conceber a partir da autora que o governo de Salazar não fugiu a esse escopo e exercia o seu controle intelectual a fim de inibir que os ideais difundidos fossem contrários à sua política de nacionalização, ao conceber a universidade como espaço formador de poder, mesmo sendo ele mesmo um grande influenciador e doutrinador em sua época.

Portugal iniciou o momento político-ideológico juntamente com diversos outros países cujo cunho autoritário se mostrava cada vez mais forte com a ascensão do fascismo no mundo. Os portugueses passaram a adotar uma ideologia voltada ao nacionalismo sob a falácia de fortalecimento do Estado por meio do

poderio militar e pela educação, sendo assim, em 1933, ocorreu o golpe militar e instauração da ditadura por Salazar.

Eram comuns os comícios anticomunistas em Coimbra e a mobilização de instituições relacionadas à direita radical para instaurar um ideal autoritário, corporativo, imperialista e cristão em Portugal.

Para Garrido (2018, p. 201):

Tratando-se de uma ditadura nacional de tipo fascista, não fugiu aos intentos de liquidação da liberdade associativa do trabalho e de enquadramento das classes e grupos socioprofissionais por meio de organizações inseridas no regime. Fê-lo também por meio de obras sociais assistencialistas que, em parte, confiou a instituições de natureza particular ou confessional. Nem o apego do ditador a uma versão acadêmica e socializante da economia social — uma formulação alternativa à economia política liberal que permitiria fazer do Estado um administrador da vida econômica e social — valeu ao mutualismo associativo e ao cooperativismo qualquer reconhecimento ou incentivo.

Salazar procurava reprimir a luta de classes pelo mutualismo, como forma de centralizar o poder do Estado sobre a economia através de um corporativismo nacional, sob a égide cristã.

Rampinelli (2014, p. 125) descreve as principais medidas tomadas por Salazar na busca pela nacionalização de Portugal:

A “Ação Escolar de Vanguarda”, que tinha como finalidade atrair jovens nacionalistas para o Estado Novo, foi a primeira organização estatal com um caráter fascista e diretamente incentivada por Salazar. Igualmente a “Mocidade Portuguesa”, que surgira para preservar o país das mudanças republicanas na vizinha Espanha, propunha-se a ser uma organização nacional e pré-militar que estimulasse o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do caráter e a devoção à Pátria, pondo-a em condições de fazer sua defesa. Mais tarde aparece a “Legião Portuguesa” com os mesmos fins, porém, mais direcionada contra o “perigo vermelho”. O fascismo em Portugal adotou a denominação de nacional-sindicalismo. Foi a contra-revolução que, superando a si mesma, tornou-se revolução dentro da ordem

Ainda no sentido de utilizar o poder do Estado sobre o povo, Salazar usou a educação como mecanismo principal e centralizador da ideologia do regime.

Para Müller (*apud* GUERREIRO *et al.*, 1960, p. 20), a educação foi uma das armas pela qual o governo português apropriou-se durante o Estado Novo. O autor

destaca o nacionalismo expresso nos livros da época para ilustrar o que era ensinado nos livros didáticos da época:

O piloto da armada de Pedro Álvares Cabral, ao referir-se ao sentimento dos portugueses quando avistaram em 1500, as terras de Santa Cruz, fala não de surpresa, como seria lógico ante o inesperado, mas de “grandíssimo prazer”. [...] Há quem diga que descobrimos o Brasil por acaso: levados por mau governo, pelas correntes marítimas ou pelo temporal. Está hoje provado que nem a tempestade nem as correntes nos poderiam arrastar até onde chegámos. E, quanto ao mau governo, é bom não esquecer que, entre os pilotos da armada, iam Bartolomeu Dias e Nicolau Coelho, sábios companheiros de Vasco da Gama.... Não! Nós fomos ao Brasil de propósito, para lhe afirmarmos o nosso “grandíssimo prazer” em conhecê-lo pessoalmente.

Para os mais jovens que precisavam ter um modelo heróico a seguir, era imprescindível que fossem usados exemplos históricos de exaltação da pátria através dos livros didáticos que obrigavam ao estudante ter contato com esses eventos, sejam eles deturpados ou não. O objetivo do regime, portanto, era usar a educação para que o poder do Estado Novo fosse perpetuado na nação.

Portugal aproveitou-se do momento conturbado na política nacional e internacional para hastear a bandeira do nacionalismo e atrair simpatizantes que estavam interessados em se manter por mais tempo no poder.

Salazar adotava uma política nacionalista e autoritária, na busca do poderio português sobre as demais nações. Para assegurar que sua ideologia seria difundida, Salazar forçou os docentes a seguirem determinadas diretrizes, conforme Hobsbawm (2004, p. 129-136 *apud* PEREIRA, 2014, p. 61):

A escola primária e os meios de comunicação, desde os finais do século XIX, serão canais usados pelos Estados para transmitir às populações a imagem e a herança de uma Nação. Os meios de comunicação tornar-se-ão um veículo para a expressão da identidade nacional, uma vez que possibilitam a apresentação de discursos ideológicos uniformizados, que são comunicados com propósitos deliberados de propaganda.

3.2 A emigração: diversidade e integração das escolas étnicas

Começando pela área denominada Grande São Paulo, foram fundadas por iniciativa do governo e espalhadas pelo estado de São Paulo pelo menos 40

colônias. A população dessas colônias era composta por imigrantes de diversas nacionalidades, e não somente por italianos. Algumas indígenas, inclusive, faziam parte dessas colônias. No Brasil, apenas os brancos estavam presentes nas colônias até 1888, ano da abolição da escravidão negra. Mesmo os negros libertos não tinham permissão para fixar residência nesses locais, nem como escravos nem como assalariados de senhores brancos que se estabeleceram por ali. Há relatos de que a mão-de-obra estrangeira conviveu com a mão-de-obra escrava ao menos por duas décadas.

As colônias eram localizadas em sua maioria próximas as cidades e fazendas ou das ferrovias, o que permitia aos colonos uma fácil transição do meio rural para o urbano. Além disso a oferta de mão de obra ia além das necessidades dos cafezais, existia uma mão-de-obra excedente para uso nas cidades próximas. Com isso foram geradas novas atividades econômicas ligadas ao artesanato e aos pequenos negócios, tanto fixos como itinerantes. Ao mesmo tempo, criava-se uma extensa base territorial onde foi possível desenvolver suas relações sociais e projetou seus elementos culturais entre indivíduos e famílias de mesma etnia. Dessa forma, as fronteiras étnicas poderiam até mesmo, em alguns aspectos, fechar-se sobre si mesmas, mesmo que se abrissem para o mundo exterior de outras formas.

Henrique, Carniello e Ricci (2010, p. 2) observa que, com o capital oriundo das exportações de café foi possível modernizar a economia e, com a necessidade do mercado em adquirir bens de consumo, criou-se condições para o desenvolvimento de indústrias capazes de suprir a demanda interna brasileira.

Dean (1976, p. 94 *apud* MARSON, 2015) afirma que quando o preço do café estava em alta no período entre 1907 e 1913 o parque industrial cresceu rapidamente. Neste último período, a valorização da moeda nacional estimulou os empresários a reequiparem e expandirem suas fábricas, o que foi feito com o aumento da importação de novas máquinas.

Conforme Lacerda (2006 *apud* HENRIQUE; RICCI, 2011, p. 3):

Com a crise mundial, a cafeicultura brasileira encontrava-se em uma situação extremamente vulnerável: do período de 1925-1929, a produção crescera quase 100%. A produção de café em expansão, as exportações afetadas, o que fazer com essa produção excedente que não conseguiria sair facilmente do país? Essa era uma situação difícil de ser resolvida, uma vez que o governo não poderia abandonar os cafeicultores, que representavam a elite brasileira. O governo então resolveu bancar a colheita

e comprar a produção. Essa medida não gerou resultados satisfatórios, uma vez que a economia estava estagnada. A Grande Depressão provocou uma diminuição do nível de renda de 25% a 30% e o índice de preços dos produtos importados subiu 33%, este último especialmente devido à dificuldade de importar produtos. Nas importações, houve uma redução de 60%, baixando de 14% para 8% do produto interno. (LACERDA, 2006 *apud* HENRIQUE; RICCI, 2011, p. 3):

Essa situação de crise criou condições de mercado dentro do próprio país. Porém, o Brasil não possuía uma poupança interna e precisava de uma formação de capital para realizar grandes investimentos. Para isso era necessária uma mudança de comportamento da sociedade ou atrair investimentos externos.

Apesar do processo de urbanização e industrialização no Brasil, as colônias italianas ainda preservavam um aspecto mais rural, e tinham características minimalistas, buscando a preservação da cultura por meio das escolas étnicas, até que a situação política da Itália trouxe o medo de que suas influências alcançassem também ao cidadão brasileiro, portanto, o processo de nacionalização acentuava-se, e com isso a hostilidade aos imigrantes italianos aumentava.

Seduzidos pelas propagandas e impulsionados pelos conflitos ideológicos da Itália, os imigrantes italianos viram no Brasil a oportunidade para prosperar e difundir sua língua e cultura, e assim, fortalecer o fascismo ao redor do mundo. O Brasil, por sua vez, recém-liberto do imperialismo português e do maior sistema de escravidão do mundo moderno, ainda era exclusivamente racista e via a imigração como uma resposta aos problemas econômicos e sociais da época.

Para Virtuoso e Rabelo (2015, p. 67):

No que tange à educação, percebe-se a morosidade do Estado desde o fim do século XIX até a segunda e, especialmente, terceira década do século XX, resultando na criação das 'escolas étnicas' – ou seja, com conotação fortemente étnica, criada para os filhos e filhas de imigrantes europeus que chegaram ao Brasil no decorrer do século XIX e que funcionaram até o início do Estado Novo de Getúlio Vargas.

Kreutz (2000, p. 16) pontua que os imigrantes pressionaram o Estado em favor de escolas públicas. Mas no período mais intenso da imigração, a partir de 1890, o Brasil tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos. Não tendo condições ou política prioritária para a oferta de escolas, o governo estimulou os imigrantes a abrirem escolas étnicas.

Essas pressões não eram à toa, a Itália tinha planos comerciais com o Brasil e sempre estabelecera boas relações com o país, de forma que, sob a ótica de Maschio (2012, p. 107) os imigrantes italianos que vieram de zonas rurais da Itália traziam consigo a ideia de que prosperariam no Brasil por meio das atividades agrícolas, mas eles acreditavam também que seus filhos poderiam ter uma vida melhor por meio do acesso ao conhecimento e a instrução escolar, o que facilitaria a adaptação social.

A Escola Italiana de Criminologia tinha como centro a tese segundo a qual os pobres eram especialmente predispostos ao crime. Características físicas mensuráveis – traços fisionômicos, proporções e formas de várias partes do corpo – eram tomadas como indicadores inequívocos de tendências psíquicas e morais e tornavam-se os novos espelhos da alma. A antropologia criminológica científica pretendia ter chegado ao protótipo do criminoso e usava-o para fins de previsão da conduta. Negros, mestiços e imigrantes pobres estavam no foco do olhar preconceituoso de cientistas que queriam ver implantadas aqui as técnicas que cartografavam corpos em busca de “sinais lombrosianos” de anormalidade do caráter, não sem muita pose e certezas delirantes. Nos estudos de Enrico Ferri sobre os “estigmas e anomalias atávicas” o biótipo do “criminoso nato” correspondia ao biótipo do negro (*apud* PATTO, 1999, p. 185).

Bertonha (1997, p. 107) relata que a situação se alterou a partir dos anos 80 do século XIX, quando uma torrente de imigrantes italianos se estabeleceu no sul e sudeste do Brasil. Os homens de Estado italianos passaram, então, a se interessar mais pela situação do gigante sul-americano, mas tendo em vista basicamente duas linhas de ação: a proteção dos conacionais e a promoção do comércio e das relações econômicas.

Essa proteção dos conacionais, inclusive, permitiu que os italianos conseguissem prosperar num ambiente amigável, com suas próprias terras, definiam os meios de produção e desenvolviam a agricultura local segundo o que já era praticado em sua pátria, o que também levou a uma sensação de paz e tranquilidade dos imigrantes a ponto de tomarem o Brasil como sua segunda pátria.

Na esteira dessa relação, era importante reconhecer aqueles que exerciam alguma influência entre os colonos, dessa forma, Félix (1992, p. 47 *apud* MARIN, 2007, p. 171) acredita que na região colonial italiana havia uma pulverização dos poderes, isto é, eles circulavam “[...] entre diversos indivíduos e instituições que

atingiam uma proeminência política maior ou menor, dependendo das diferentes conjunturas”. As relações de poderes “não se desenvolveram predominantemente através de canais político-institucionais formais de poder” (intendência, conselhos municipais, comissões executivas dos diretórios partidários locais), mas também por outras instituições, tais como Igreja Católica e Evangélica, maçonaria, sociedades recreativas, cooperativas e indivíduos que exerciam alguma liderança.

Nesse contexto de cumplicidade entre o Brasil e a Itália, pode conceber três momentos importantes, conforme destaca Barauasse (2017, p. 45):

Os três momentos mais significativos, que foram registrados no Brasil, no período estudado, foram: a lei de outubro de 1885, com a qual o governo do estado de São Paulo assegurava aos fazendeiros o reembolso do preço da viagem dos imigrantes, sozinhos ou com família; a custódia por parte do mesmo governo de São Paulo, do serviço de imigração, para a Sociedade idealizadora da imigração criada em 1886; a definitiva abolição da escravidão, com a lei de maio de 1888; a atribuição às províncias do império, entre as quais, aquela de Pedro II, a quem pertencia o Rio Grande do Sul, para que exercessem de maneira autônoma a faculdade de emanar leis relacionadas a colonização das terras.

Com isso, as relações comerciais entre os países cresceram timidamente uma vez que dentro do próprio território nacional, já havia produção de produtos tipicamente italianos e a exportação de alguns produtos foi reduzida, causando certo recuo econômico nesse sentido.

Apesar dos governantes italianos almejarem liberalização do comércio, redução de taxas alfandegárias e aumento do comércio entre os países, os colonos se adaptaram ao sistema brasileiro e criaram meios de produção própria, frustrando os ideais liberais da Itália.

Somado a isso, os imigrantes sentiam-se abandonados pela pátria, enquanto o Brasil buscava acolhê-los, sobretudo com ofertando-lhes terras para cultivo nas zonas rurais do Sul do país.

Para Bertonha (1997, p. 107):

Já a proteção e a tutela dos imigrantes e a tentativa de mantê-los ligados à Itália eram comuns à política italiana de então, mas foram de difícil aplicação no Brasil devido à pouca resistência dos italianos ao processo de assimilação e à escassa disponibilidade de meios à disposição do governo italiano para tentar detê-lo. Ainda assim, atritos entre os governos brasileiro e italiano por causa dos prejuízos econômicos sofridos pelos italianos nas guerras e revoluções internas no Brasil e pela super exploração dos colonos foram uma constante, apesar de não abalarem o clima geralmente cordial entre Roma e o Rio de Janeiro.

É importante frisar que o Brasil era um país extremamente católico e que de Roma saíam as diretrizes religiosas para todo o mundo, nesse contexto religioso e político, os imigrantes buscavam levar uma vida digna num país jovem, mas cheio de conflitos, apaziguados pela aproximação da língua e tradição religiosa. Segundo Santin e Isaia (1990, p. 18 *apud* ZANINI, 2007), para o imigrante italiano, a prática religiosa nada mais seria do que a confirmação de seu trabalho, de suas aspirações e de sua vida, dependentes do cultivo da terra. Penso que todas as visões acima apresentadas estejam corretas. Seja do ponto de vista emocional, psicológico ou econômico, a religião foi vital no processo de enraizamento daqueles migrantes em terras brasileiras.

Era importante, também, preservar a cultura, por meio da religião. A esse respeito, Marin (2007, p. 168) pontua os principais conflitos internos envolvendo os três grupos de imigrantes italianos nesse período:

Os católicos eram maioria absoluta e colocavam-se contrários à Unificação Italiana, que havia ocorrido de forma anticatólica, e defendiam a devolução dos territórios pontifícios ao Papa. Eles não aceitavam o anticlericalismo do positivismo, filosofia que embasava a política no Rio Grande do Sul. Para eles, a Igreja Católica era a instituição mais presente e importante. Os maçons eram um grupo pouco numeroso, porém ativo. Em sua maioria, eram provenientes das zonas urbanas da Itália e apoiavam a Unificação Italiana e a forma como ela havia ocorrido. Eram contrários ao Papa e à Igreja Católica e entravam em conflito com os padres e os católicos. Este último grupo adaptou-se rapidamente à política regional, tanto municipal quanto estadual, e reorganizou-se em torno das lojas maçônicas. (...) Os austríacos eram minoritários e defendiam a soberania do Império Austro-Húngaro. Sua atuação política foi esporádica, em oposição aos defensores da Unificação Italiana.

Embora tivessem objetivos difusos, todos os imigrantes italianos buscavam se articular a fim de obter vantagens comerciais e políticas, e os maçons adiantaram-se nesse quesito, fazendo parcerias e apropriando-se dos direitos concedidos para criações de lojas maçônicas e o crescimento da ordem.

Os maçons defendiam a Unificação Italiana, muitos conseguiram ascender ao poder nas colônias durante a Primeira República. Era um grupo reduzido que conseguiu adaptar-se à política regional de forma satisfatória, associando-se ao governo provincial e às administrações coloniais. Os maçons estavam divididos em dois grupos: os franco-maçons e os maçons carbonários. Os maçons foram os que conseguiram adaptar-se melhor à política regional. A primeira direção da loja "Força

e Fraternidade", de Caxias, era composta por "brasileiros e italianos, sendo que dois dos brasileiros eram fazendeiros e dois pertenciam à Comissão de Terras." (GIRON, 1994, p.42).

Marin (2007, p. 170) esclarece a respeito do poder da igreja católica e da maçonaria nesse período:

Para os imigrantes católicos, o regime republicano era apoiado pelos maçons, ao contrário do regime imperial. A Monarquia católica contrapunha-se à República agnóstica, que separou o Estado da Igreja e permitiu a liberdade de culto. A República levaria o Brasil à ruína, pois, afastados de Deus e da Igreja, os governantes e os brasileiros mergulhariam numa crise moral que conduziria o país ao caos e à degeneração social. Os colonos afirmavam que a queda da Monarquia teria sido causada pela maçonaria. D. Pedro II era muito popular e respeitado, sendo representado como um rei idoso, católico, caridoso e paternal.

Mas, mesmo com as facilidades para realizar a imigração para o Brasil, não havia uma política de assistencialismo ou de benesses para os imigrantes que aqui chegaram, conforme coloca Santin (1986, p. 18):

Os imigrantes, ao chegarem ao Brasil, estavam perdidos no meio das florestas, isolados da sociedade gaúcha e desamparados pelos poderes público e espiritual. Na luta pela sobrevivência, aprenderam a confiar em si próprios e na organização coletiva. Outros passaram a esperar "mais de Deus do que dos homens do governo", ou seja, apenas a providência divina os protegia dos perigos, calamidades e doenças.

Todo o clima amistoso se foi quando os imigrantes se viram desamparados. No final do século XIX, os ânimos se exaltaram devido à ocupação de vagas de empregos na capital, principalmente dos imigrantes mais letrados ou que se adaptavam mais rápido à língua, a ponto de ocorrerem algumas brigas de rua em São Paulo a esse respeito. Nesse período, de acordo com Parlagrecco em 1906 em São Paulo já estavam em funcionamento 92 escolas italianas (FANFULLA, 1906, p. 800 *apud* PANIZZOLO, 2019, p. 355).

Bertonha (1997, p. 109) observa que na década de 1920 houve uma profusão de declarações dos representantes italianos no Brasil e de pensadores da própria Itália a respeito da expansão italiana no mundo. O autor ainda acredita que essa expansão se daria pela via econômica e cultural e que em São Paulo seria o lugar ideal para difundir tais ideais, além de ser um mercado capaz de absorver imensas

quantidades de produtos italianos e complementar a sua economia com vasto fornecimento de minérios, matérias primas e alimentos.

Nessa época, entre 1908 e 1932, cerca de 73,3% dos imigrantes eram alfabetizados em seu país de origem. Os imigrantes, uma vez alfabetizados, estariam um passo à frente dos demais, e poderiam desempenhar uma profissão diferente, ainda mais se tivessem domínio da língua portuguesa. Os comerciantes poderiam garantir a comunicação e a venda de seus produtos sem serem enganados (BERTONHA, 1997, p. 107).

Segundo Maschio (2012) o desejo dos imigrantes italianos era que seus filhos não fossem ignorantes, mas que pudessem conquistar altos cargos na sociedade. Condições estas que alguns já haviam vivenciado na Itália, de forma que acreditavam que o conhecimento do português e a interação com os elementos nacionais poderiam auxiliá-los nesse processo.

Como escrevem Kreutz (2000, p.73) e Vechia (1998, p.59), além de pertencer a uma região alfabetizada, os imigrantes italianos, por exemplo, da região da Lombardia, buscavam, por meio das escolas étnicas, manter os vínculos com a sua cultura. O que não se provou tão fácil já que não havia a estrutura adequada para atender às necessidades educacionais concernentes aos mais jovens estudantes, ainda mais porque alguns deles estavam em ciclos escolares diferentes, dificultando ainda mais o processo educativo formal.

Para Ribeiro (1990, p. 20-34) as primeiras escolas étnicas italianas comunitárias, criadas nas áreas rurais, eram como a igreja, um dos meios utilizados para a manutenção do idioma, valores, cultura e identidade italiana a serem transmitidos para as futuras gerações. Essas escolas étnicas eram abertas em locais isolados, onde não havia escolas públicas.

O autor supracitado acrescenta que, nesse mesmo período, as comunidades rurais aceitavam a escola particular italiana, mas não como uma situação definitiva. Sistemáticamente tomavam a iniciativa de apelar para o poder público a fim de que participasse na manutenção da escola e, principalmente, assumisse o pagamento do professor.

Virtuoso e Rabelo (2015, p. 69) pontuam que a precariedade a que estava relegada à educação no Estado favoreceu as iniciativas comunitárias em vários setores da sociedade, inclusive no que se refere à escola. A instituição de escolas étnicas por imigrantes, orientadas e custeadas pelos países de origem, constitui uma

das especificidades da história da educação brasileira. Essa realidade permaneceu desde o Brasil Colônia até o governo monárquico, apresentando a mesma lacuna: o total descaso das autoridades governamentais para com a educação.

Segundo Palma Filho (2010, p. 80) a educação no Brasil carecia de atenção nas primeiras décadas do século XX:

A crônica falta de professores fez com que, em 1920, Sampaio Dória propusesse ao Presidente do Estado de São Paulo importante reforma do ensino primário. Reforma que é seguida por propostas semelhantes em diferentes estados da federação, tendo à frente Fernando de Azevedo, em 1928, no antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro); Anísio Teixeira, 1925, na Bahia; Lourenço Filho, 1923, no Ceará; Francisco Campos e Mário Casassanta, 1927, em Minas Gerais; Carneiro Leão, 1929, em Pernambuco; e Lourenço Filho, em 1930, em São Paulo. Data também dessa fase, o Inquérito realizado por Fernando de Azevedo, em 1926, para avaliar as condições da educação no estado de São Paulo, com o patrocínio do jornal O Estado de São Paulo.

O surgimento das escolas étnicas remete ao conceito de etnia ou pertencimento étnico, ou seja, algo em processo e concorrente na constituição dos sujeitos e de grupos. Constituía as práticas sociais e ao mesmo tempo era constituído por elas.

Para Kreutz (1999, p. 80) o étnico é elemento de diferenciação social e influi na percepção e na organização da vida social. Ele não se dá no abstrato. Manifesta-se nos símbolos, nas representações e nas valorações de grupos.

Para Nascimento (2010, p. 248) a etnicidade se estabelece a partir da percepção dessa especificidade grupal fundada sobre esses traços erigidos em emblemas, ainda que não tenham eles existência objetiva despregada desse poder de nomeação. Assim, o modo de falar, determinadas características físicas, vestuário ou o sobrenome carregam sinais de identificação para aqueles que os portam como também para os demais, estabelecendo determinadas fronteiras de pertencimento e definição entre o “nós” e os “outros”. Pretendeu-se vislumbrar os relacionamentos interétnicos na escola perseguindo-os a partir da manifestação de marcadores simbólicos de nomeação dos grupos.

Tais marcadores eram manifestos através dos sobrenomes que tornavam únicos os indivíduos italianos, distinguindo-os de outros imigrantes europeus que por vezes compunham o mesmo espaço nas zonas mais afastadas dos grandes centros urbanos da época.

No final do século XIX e início do século XX, ainda havia muitas dificuldades em nível educacional no Brasil e como não existia um ministério específico para a área em questão, as diretrizes do governo foram aos poucos se inserindo, muitas delas decorrentes do advento da República, quando o país passou a contar com propostas mais sérias voltadas à Educação. Sobre essa questão, é importante frisar que era o professor quem tinha diversas obrigações em sala de aula nesse período, e em documentos de registros de frequência e desempenho do aluno, é possível analisar até mesmo a politização da época.

Gil e Hawat (2015, p. 26) registra que o preenchimento de livros de matrícula e frequência constituía-se em uma das atividades docentes no final do século 19 e início do século 20, representando uma parcela importante da escrituração escolar. Como as escolas no período frequentemente resumiam-se a um único professor ou professora, responsável pela totalidade das tarefas para o funcionamento das aulas, os registros feitos pelos docentes, devendo seguir as prescrições oficiais, permitem ver tanto a diligência, quanto às resistências no cumprimento dessas atribuições.

Conforme Gil e Hawat (2015, p. 25) dentre as funções de preenchimento de matrícula havia o interesse em catalogar e classificar os alunos quanto segundo as características pessoais: idade, cor, condição de escravo, traços físicos, dente cariado, nacionalidade; à filiação: nome do pai, ocupação profissional, condição de analfabeto, nacionalidade; à moradia: endereço, condições da casa, telefone etc.; ao desempenho escolar: classe à qual pertence, se é inteligente, comportamento na escola, conteúdos escolares que já sabe. Ao registrarem informações dessa natureza, os livros de matrícula aportam, “indícios das condições sociais e econômicas das famílias e das relações que a escola com elas estabelece”.

Os professores italianos que também exerciam essa função, de manutenção administrativa da escola, assim como qualquer outro professor brasileiro, cometeram equívocos quanto à avaliação dos alunos e registros desses, por questões mais políticas do que educacionais. As condições precárias de armazenamento dos documentos dos alunos, além da estrutura das escolas, eram um dos principais desafios enfrentados pelos professores.

Para Viscardi (2011, p. 195), mesmo os brasileiros não possuíam políticas públicas eficazes desde o início da República:

Muito embora algumas políticas de proteção social, mesmo que mínimas, tenham sido implantadas, e o Estado tenha subsidiado algumas iniciativas de proteção social no período, fato é que a ausência de políticas públicas de amparo à saúde, à educação, ao emprego e à renda, aos inválidos, aos idosos e à infância abandonada deixavam significativa parcela de brasileiros relegada à caridade de setores religiosos e/ou leigos que, por mais que se empenhassem, não conseguiriam resolver o problema da pobreza no país. (VISCARDI, 2011, p. 195)

Ao observar que o Brasil não estava preparado para acolher sequer o estrato social que lhe cabia, os imigrantes passaram a se organizar em pequenos grupos, no intuito de criar pequenas associações que pudessem socorrer aos mais necessitados, dentre eles os idosos, incapacitados e aos portadores de necessidades especiais.

Sendo assim, os italianos não puderam deixar de se associarem em pequenas comunidades no Brasil nos primeiros anos de imigração, mesmo porque as condições reais desses imigrantes revelaram-se precárias, e apenas com a ajuda de todas as famílias participantes era possível a existência e manutenção de algumas atividades tipicamente italianas.

Luchese e Kreutz (2010, p. 25 *apud* CASTRO; BARAUSSE, 2020, p. 3) sintetizam e definem a Sociedade de Auxílio Mútuo como associações que assumiram, em diferentes contextos, funções de intermediação e preservação dos laços com a pátria de origem através de festividades cívicas. Eram espaços de auxílio mútuo em caso de doença, morte ou sinistro, e muitas também assumiram atividade de ensino.

Castro e Barausse (2020, p. 10) aponta que, na Região Colonial Italiana, houve escolas mantidas pelas comunidades rurais, as que se formaram em torno da capela e as criadas e mantidas pelas Sociedades de Mútuo Socorro ou de beneficência.

Barausse (2017, p. 45) afirma que:

Foi neste período que os emigrantes italianos deram vida às escolas vinculadas ao caráter étnico, ou seja, as escolas anteriormente coloniais e depois italianas no exterior. Muitas destas escolas foram sustentadas financeiramente pelo governo italiano, através do consulado, que fornecia o material escolar e o dinheiro. Estes espaços escolares asseguravam o início do processo de escolarização, que tinha como objetivos, a difusão do sentimento de italianidade, junto à primeira forma de alfabetização e civilização. Este sentimento, será proposto novamente, depois do fim da I guerra mundial e, da reforma fascista, será acentuado entre o fim da década de 20, e os primeiros anos da década de 30.

Efêmeras, conforme afirma Petrone (1990, p. 611), as escolas étnicas italianas não tinham a estrutura pedagógica necessária para se consolidarem. Por esse motivo, os imigrantes italianos exigiam a ajuda do Estado, como o material necessário e o pagamento do professor. De acordo com o autor, observa-se ainda que a partir de 1930, no começo da implantação da política de nacionalização do ensino no Brasil, o governo italiano investiu ainda mais no envio de material didático, com forte propaganda do governo fascista.

Sobre essa questão, Bellucci e Ciliberto (1978 *apud* HORTA, 2008, p. 182) dissertam:

Ao Estado caberia um controle rígido sobre os programas, a escolha e a ação dos professores da escola elementar, de modo que esta preparasse "também física e moralmente os futuros soldados da Itália". Quanto às escolas médias e universitárias livres, a ação do Estado deveria limitar-se ao controle sobre os programas e sobre o "espírito do ensino" e à promoção da instrução pré-militar, destinada a facilitar a formação de oficiais. Com relação à formação profissional, para que esta cumprisse a sua finalidade de "elevar a capacidade produtiva da nação e criar a classe média de técnicos entre os executores e os dirigentes da produção", o Estado deveria "integrar e coordenar a iniciativa privada, substituindo-a onde ela faltasse". Além disso, o Estado deveria promover a unificação de todas as bolsas de estudo e demais benefícios escolares, criando e controlando um Instituto para "selecionar, ao final do ensino elementar, os alunos mais inteligentes e dispostos e assegurar-lhes a instrução superior".

Os ideais fascistas são bastante evidentes nesse manifesto, e visto de uma forma estratégica para tomar o controle internamente de colônias inteiras espalhadas pelo país, uma vez que, em 1913, o Brasil já contava com 396 escolas étnicas.

Na década de 1930 esse número caiu para 167 escolas étnicas e em 1940 para 18. Devido à falta de meios para se sustentar, muitas escolas fechavam as portas e outras eram abertas havendo uma substituição de locais, o que prejudicava de forma considerável o aprendizado dos filhos dos imigrantes italianos, em termos de deslocamento geográfico e tornava-se um empecilho para que os ideais fascistas se assomassem através da educação (KREUTZ, 2000, p. 15).

Todavia,

[...] nem mesmo a nacionalização forçada (1937) e a instauração do regime militar (1964) parecem ter arrefecido as lideranças portadoras de intenção de afirmação identitária que trouxesse à baila as diferenças étnicas. Desse modo, a partir do centenário da imigração italiana em Santa Catarina (1975), um conjunto de mecanismos foi posto em ação no sentido de (re)inculcar discursos formadores da ideia de sentir-se e de (re)descobrir-se italiano. A partir desse período, houve uma (re)invenção da italianidade no Estado catarinense, posta em marcha pelos Círculos Trentinos, Associações Vênetas, entre outros, preocupados em difundir a língua e cultura italiana (DOLZAN, 2003). De acordo com Huyssen (2000: 15), pode-se inferir que esses grupos eram movidos pelo desejo de trazer o passado para o presente, criando uma espécie de cultura de memória. [...] Ao contrário do pensamento de muitos, a *italianità* teve de ser paulatinamente construída nas mentes daqueles que conseguiram atravessar o Atlântico. Os porta-vozes do governo italiano, cônsules e agentes consulares tentaram inculcar nos imigrantes determinada visão da Itália e também do que é ser italiano. Em Santa Catarina, registra-se a instalação de uma Agência Consular em 1871, e, a partir de 1894, o Estado passou a ter sede de consulado, desligando-se da jurisdição do consulado de Porto Alegre (RS). Aproximadamente 30 representantes do governo italiano atuaram no Estado catarinense até 1938. (OTTO, 2011, p.2)

Assim, o encerramento das escolas étnicas italianas pode ser entendido a partir da análise sobre a desnacionalização da infância e nacionalização da educação brasileira, relatados por Boschetti (2014) que analisa este movimento de nacionalização da educação por meio de leis e da intervenção política, que exigiam o ensino da língua nacional a todos os alunos, inclusive aos filhos de imigrantes devido à grande influência dos imigrantes e seus descendentes no território nacional e a disputa entre as potências imperialistas mundiais, que originou a Segunda Guerra Mundial.

Para Pesciolini (1914 *apud* RECH, 2018, p.162), os três Estados do Sul lhe pareceram formar um grupo particular dadas as condições climáticas semelhantes àsquelas da Europa Meridional, pelas peculiares condições econômico-sociais e políticas e pelo sistema administrativo. Nessa época, o número de 300 mil italianos e descendentes nos citados estados, os quais, observava, se conservavam ainda italianos dado seu isolamento. Para ele o isolamento era a causa principal para o lento progresso das colônias, mas, ao mesmo tempo, as protegia do contato com os elementos locais e da invasão do capital estrangeiro, aspectos que reputava conduziam à desnacionalização.

Sobre essa questão Arduini (1925, p. 1, Maço 595 *apud* BARAUSSE, 2016, p. 86):

O procedimento da desnacionalização é naturalmente muito mais fácil nas cidades do que no interior, mas é fato que ele está aumentando, mesmo no interior, com a construção de novas estradas e vias de comunicação, com a intensificação das relações comerciais entre as colônias e os centros habitados e, sobretudo, pelo trabalho desenvolvido pelas autoridades locais, as quais não vêm com bons olhos as escolas estrangeiras, por mais modestas que sejam e tentam de todas as maneiras quando podem fechá-las. (ARDUINI, 1925, p. 1, Maço 595 *apud* BARAUSSE, 2016, p. 86).

Um exemplo que merece atenção é

[...] a cartilha *La bambina italiana alla scuola* (A menina italiana na escola), de 1905, é uma edição adaptada para as escolas italianas no exterior. A título de exemplo, tal cartilha apresenta parte dos discursos contidos em outros livretes de leitura para as crianças ítalo-brasileiras. Essa cartilha apresenta uma série de argumentos, de bons conselhos e de regras de bem viver para “fazer ver uma construção social naturalizada (os „gêneros” como *habitus* sexuais), como o fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade” (BOURDIEU, 2002, p. 9, *apud* OTTO, 2011, p. 4, grifo do autor).

Conforme Chartier (1990, p. 20 *apud* OTTO, 2011, p. 5), o material escolar italiano,

[...] por ele apresentar uma espécie de bricolagem, isto é, reutilizar elementos dispersos e heterogêneos da história da Itália, tanto de antes quanto depois do processo de unificação. Objetivava, com isso, proporcionar um país uníssono e homogêneo. Nesse aspecto, há um conjunto de representações no material escolar e neste caso específico na cartilha “A menina italiana na escola”. A representação, por um lado, pode ser compreendida como a possibilidade de ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém. No primeiro sentido, a representação é instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através de sua substituição por uma ‘imagem’ capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é. (CHARTIER, 1990, p. 20 *apud* OTTO, 2011, p. 5),

Ainda conforme Corti e Cavazzuti (1905, p. 7 *apud* OTTO, 2011, p. 5):

Nessa compreensão, a função social da escola, apresentada na citada cartilha, passava a ser a difusão de determinada cultura, a qual legitimava a transmissão de certos valores e personagens: amor ao trabalho, exaltação da Itália, do rei e de personagens italianos. Esses dois temas sinalizam uma série de representações sobre as tentativas de criar e recriar um passado e adequá-lo às situações e às supostas necessidades do presente. Muitos são os textos da cartilha com referências à geografia e à história da Itália, ao rei, à religião católica, a Vitorio Emanuel, Garibaldi, Mazzini, Cavour,

entre outros personagens. O rei também era modelo exemplar para que a menina ítalo-brasileira desenvolvesse, desde a infância, o amor ao trabalho. Além de a cartilha (re)apresentar fatos e nomes de personagens da história da Itália que fatos e nomes de personagens da história da Itália que deveriam ser cultuados, entre os valores a serem apreendidos e vividos, o tema sobre o trabalho e a importância de se trabalhar ocupa lugar central. Inclusive, também Vittorio Emanuele III devia ser amado, porque ele “dá todo o seu tempo, o seu coração, seu inteligente trabalho à pátria, que ama acima de qualquer coisa”. (CORTI; CAVAZZUTI, 1905, p. 7 *apud* OTTO, 2011, p. 5):

O processo de formação de uma identidade nacional, pautado pelo ensino e o uso da língua nacional em ambiente escolar e espaços públicos levou ao interesse em compreender de forma mais apurada, a dinâmica utilizada para a preservação do idioma italiano, cultura do país de origem e as interfaces desta dinâmica com a forma de pensar educação, sob a égide da política dominante no Brasil no período de 1930-1950.

Segundo a obra de Kreutz (2000, p. 43-54), para entender o processo de nacionalização do ensino e a submissão dos imigrantes italianos à cultura brasileira nos anos de 1930 a 1950 é preciso atentar às características dos imigrantes italianos e o processo de inserção dos mesmos no Brasil; também atentar para a influência da cultura e do idioma italiano na socialização, situação que gerou desconforto junto ao governo brasileiro, que acusou as escolas étnicas italianas de promoverem a “desnacionalização” na infância, já que tais escolas ensinavam o idioma, a história e a cultura de seu país de origem, não sendo transmitidos aos filhos de imigrantes italianos, os princípios da nacionalidade brasileira.

Em Kreutz (2000, p. 43-54), a particularidade da cultura italiana é notável há muitos séculos. Foi na Itália que teve início a civilização ocidental e na península italiana foi moldada a fé cristã, as instituições civis, a arte, o direito, a ciência, bem como os costumes sociais e culturais da era ocidental. Tal particularidade é ressaltada por Sayad (2000, p. 10).

Para tal intento, conhecer a língua e preservá-la, manter vivos os símbolos nacionais, com seus vultos históricos, monumentos e paisagens se fazia premente para a manutenção dos vínculos entre os emigrados e a Pátria-mãe. O local eleito para levar ao termo e ao cabo tão importante projeto foi a escola, afinal era preciso inventar o italiano e nele criar o sentimento de italianidade, convertê-lo em

“instrumento” de influência cultural e de penetração comercial (PANIZZOLO, 2019, p. 354).

Há muitas razões para a maior penetração do fascismo no Brasil, mas podemos mencionar uma fraqueza maior do antifascismo italiano no Brasil, principalmente nos anos 1930, que se deve, em parte, a um fluxo menor de exilados políticos para o Brasil em comparação à Argentina, principalmente de esquerda e, em particular, de comunistas. No Brasil, as políticas públicas demoraram a serem criadas para atender às necessidades educacionais dos imigrantes, o que tornou mais difícil a integração ao sistema de educação corrente.

A guerra ampliou a visão do governo brasileiro de que os imigrantes italianos eram uma ameaça à cultura e política brasileira, tornando a nacionalização do ensino indispensável, sendo as escolas o instrumento fundamental para esse fim.

A divulgação dos princípios nacionais aos filhos de imigrantes italianos e a segurança do país frente ao regime fascista e ao governo de Getúlio Vargas, Silva (1980, p.14-32) ressalta que na Era Vargas, as escolas foram utilizadas como uma arma potente para instalar o poder de Vargas. A educação serviria para melhorar a qualidade de vida do cidadão brasileiro e nacionalizar os estrangeiros. Tinha como base ideológica, ressaltar a nacionalidade brasileira, criticar o comunismo e incentivar o trabalho.

No entanto, para Bertonha (1997, p.116-117):

De forma coerente, o governo fascista parece ter percebido não só que os filhos de italianos iam representando cada vez mais a maioria absoluta da colônia italiana no Brasil no decorrer dos anos 30 como que a eles não deviam ser dirigidos apelos excessivos pois, apesar de serem majoritariamente pró-fascistas e com grande admiração¹³ por Mussolini, não eram, certamente, os soldados fiéis esperados pelo Consulado e, no caso de terem que escolher entre o Brasil e a Itália, sem dúvida optariam pelo primeiro. Não era possível, assim, exigir muito da coletividade italiana do Brasil, e o regime não o fez.

¹³ J. P. Tupinambá escreve a respeito dessa admiração no período da Segunda Guerra mundial, quando a Itália ainda não tinha entrado ativamente na luta: “Não acreditarei nunca, que o genial Mussolini, tenha se descuidado de ponto tão importante para a segurança e honra do grande Império Italiano. A Itália, foi eleita para guiar espiritualmente o mundo, e se Deus quiser, será possuidora definitiva desse título, pela eternidade dos séculos vindouros. Pódem os italianos, se orgulhar de sua querida pátria. A grande Itália de hoje, é um pesadêlo medonho para os que se lhe opõem. Esperemos os fatos que se darão inevitavelmente nas regiões mediterraneas e balcanicas, para mais uma vez se confirmarem como tantas outras estas modestas asserções. Da Itália de Dante, Petrarca, Bartoli, Pallavicini e Muratori, orgulhos do latinismo, irradiar-se-á a nova concepção moral que guiará o mundo” (O CORREIO DE SALTO, 09/06/1940).

Ainda discorrendo sobre esta temática Silva (1980, p.21), ao analisar o pós- crise de 1929, afirma que além das mudanças necessárias no setor econômico, havia a busca por reformas educacionais e mudanças pedagógicas. Era esperado que os novos políticos do Estado Novo promovessem as condições necessárias para democratizar a educação.

Porém, só em 1930, após a Grande Depressão, que esse processo de urbanização se intensificou no país. Nesse período, o Brasil já contava com grandes indústrias como: as indústrias Matarazzo; o grupo Votorantim e outros grandes grupos industriais (HENRIQUE; CARNIELLO; RICCI, 2010, p.1).

Na década de 30, o mundo passou por grandes mudanças nas suas estruturas, tanto no aspecto econômico quanto no político e social. Logo após o crack da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, observou-se uma descrença geral no liberalismo econômico, pois com esse episódio ficou visível o quão vulnerável era a economia capitalista, já que a crise trouxe como consequência um número gigantesco de desempregados, miserabilidade e fome. Porém, nesse período também ocorreu a ascensão do fascismo e do nazismo, estes regimes tinham por objetivos centralizar e controlar o direcionamento da economia, da política e, da sociedade na figura do Estado, através de formas violentas e autoritárias de atuação. Também na década de 30, Getúlio Vargas, com uma política centralizadora, retira o poder das oligarquias rurais, e se utiliza da educação para obter uma mão-de-obra qualificada que deveria auxiliar no projeto de desenvolvimento econômico no regime que pretendia instaurar no país (HENN; NUNES, 2013, p. 1041).

A sociedade brasileira, desde sua origem, tinha uma vinculação com o sistema econômico, político, social e capitalista mundial. Não tendo superado a dominação externa, ou seja, a submissão dos interesses da população brasileira em favor dos interesses da população de outros países. A sociedade brasileira se apresenta como uma sociedade periférica (dependente) e não central (externos). E, para que esses interesses sejam garantidos, formou-se uma divisão interna da população brasileira, onde os interesses de uma minoria privilegiada são sobrepostos aos da maioria da população. Minoria essa, que se apresenta como intermediária no processo de atendimento dos interesses externos. Esta dependência que permeia a sociedade brasileira limita suas possibilidades tanto infra quanto superestruturais (RIBEIRO, 1992, p. 16).

3.2.1 Sociedade de Socorro Mútuo

A estruturação das Sociedades de Mútuo Socorro italianas, no Brasil foi fundamental na experiência imigratória dos milhares de italianos que se estabeleceram temporária ou definitivamente no Brasil, desde as últimas duas décadas do período imperial. Assim como na Itália recém-unificada (1861), até o início da década de 1890, quando do surgimento, na Itália, dos sindicatos. Constituíram-se como a principal forma de agregação e amparo dos trabalhadores, amparando os sobretudo na assistência social, uma vez que não existia assistência pública alguma nesse campo.

Daquela época de emergência, o fenômeno associativo mútuo se espalhou até as décadas de 1920 e 1930 na Itália assim como, nas comunidades de italianos no exterior, incluindo São Paulo.

De acordo com Truzzi (2016, p. 41 *apud* PANIZZOLO, 2020, p.3) os primeiros tons de uma identidade italiana ainda em formação, impactada inicialmente pelas próprias consequências do fenômeno migratório constituiu-se em um longo e difícil processo, para o qual contribuíram, a imprensa, as associações étnicas e as escolas étnicas.

Biondi (2012) acredita que o surgimento das associações e agremiações italianas tiveram origem mesmo antes da emigração, dessa forma, na década de 1890, as Associações de Socorro Mútuo já constituíam a principal forma de agregação e amparo dos trabalhadores, sobretudo urbanos, concentradas na assistência social dos sócios, uma vez que não existia assistência pública alguma em nenhum desses campos.

Na tentativa de manter viva a identidade, cultura e idioma, surgiram as Associações de Mútuo Socorro, que ofereciam proteção aos imigrantes italianos suprimindo diversas necessidades. Os nomes de tais associações homenageavam algum herói italiano ou algum membro da Casa Real da Itália.

Difundiam o sentimento de pertencimento à nação italiana por meio da comemoração das datas nacionais, cultuando a memória da família real ou dos heróis italianos, donativos recebidos de familiares e amigos na Itália e prestação de ajuda aos associados.

Os consulares frisavam a importância das escolas étnicas italianas para a manutenção do sentimento de italianidade entre os imigrantes e seus descendentes,

para não perderem os laços com sua pátria materna. No entanto, algumas críticas foram tecidas pelos próprios colonos a respeito de como os cônsules foram selecionados para dar continuidade ao projeto de valorização da pátria italiana no Brasil, conforme está registrado por Colnaghi (1903, p. 1 *apud* RECH; TAMBARA, 2015, p. 173-174) em sua coluna ao Jornal Stella:

Um erro do nosso governo, e muito grave, é, pois, aquele de nomear os cônsules antes de tê-los feito passar por uma triagem. Em seu conceito, cada cônsul é talhado para todos os países; a preocupação que este homem possa ser útil ou nefasto aos interesses italianos aos quais é chamado a cuidar não o move. Um Consulado está vacante; bem, o primeiro cônsul que o [governo] dispõe é enviado a ocupar o posto, pouco importa que ele seja ou não idôneo. No nosso caso, vejamos os efeitos deste condenável procedimento: às portas do Consulado da Itália ocorrem dois exames finais; de uma das escolas o titular é presidente honorário; e ele não se mostra e nem permite que os outros o representem. Sem direção, sem apoio moral, desanimados, é muito difícil para os entes que sustentam as escolas se [o governo] não envia a aquele país o governo e quem o representa. Não é assim que a Itália conseguirá conservar viva a chama do patriotismo e da nossa língua no seio das grandes coletividades italianas neste país. Como as vestais conservam o fogo sagrado, assim as escolas conservam o sentimento da pátria. Os esforços do Governo vão e vem, sempre miseravelmente perdidos até que ele se decida abandonar o atual sistema burocrático.

Neste sentido, segundo Seyferth (1990 p. 85), nas cidades, as associações lutavam ainda pelo aumento de salário e diminuição da jornada de trabalho para os imigrantes italianos, eram a melhor forma de amparo aos trabalhadores, já que não havia assistência pública de qualquer ordem a estes imigrantes.

Sendo sócios das Associações de Mútuo Socorro, por meio do pagamento de uma taxa de admissão e um valor mensal, os imigrantes italianos contavam com outros benefícios além dos serviços culturais, e educativos, como escolas primárias para seus filhos, a alfabetização de adultos e ensino profissionalizante.

Os associados recebiam, por mês, uma determinada quantia, contavam com assistência sanitária em caso de doença, podiam retirar os remédios necessários na farmácia da própria associação ou a farmácia que estivesse ligada a ela, recebiam auxílio em dinheiro quando o indivíduo estivesse inapto a trabalhar, além 154 de fundos de aposentadoria por intermédio do pagamento de auxílio financeiro mensal, inserção dos membros no mercado de trabalho, entre outros (BIONDI, 2012, p. 79).

Sobre essa questão, Fernando de Fernandes, presidente da Sociedade de Socorro Mútuo Internacional, em 11 de dezembro de 1940, traz uma nota aos

associados a respeito dos subsídios para os abonados de falta no trabalho mediante atestado médico (CORREIO DE SALTO, 1940):

Levo ao conhecimento dos senhores associados que, de accordo com o estabelecido nos estatutos sociaes, não é sufficiente que o socio, para receber o subsídio equivalente aos dias de sua enfermidade, apresente só o atestado médico indicando os dias durante os quaes esteve impossibilitado de trabalhar. É indispensável, para esse fim, que, além daquele documento, também a Directoria seja notificada, para a devida syndicancia, logo no início da enfermidade do associado (Cap. III, art.º 13, paragr. I), sem o quê, esse perderá o direito ao subsídio, não obstante apresente o atestado médico. Aproveito o ensejo, para recommendar aos senhores associados que ainda não possuem um exemplar dos estatutos, que façam aquisição de um, o que poderão conseguir por intermédio de um dos colaboradores.

Segundo Teixeira (2007, p. 64), as ações dedicadas às lutas de classes, por meio das sociedades de ajuda mútua, serviam como forte amparo às comunidades de imigrantes italianos na década de 1930.

As Associações de Mútuo Socorro também ofereciam assistência aos imigrantes italianos não sócios por meio de ações de sociabilidade e cultura, colocando no mercado de trabalho, mão de obra eficaz, por meio de conhecimentos adquiridos nas escolas. Essas associações também colaboraram com a conquista de direitos e com o estabelecimento de uma posição mais favorável para os imigrantes italianos no cenário político e social do país¹⁴.

Na Sociedade Italiana de Mútuo Socorro (Società Italiana di Mutuo Socorro - SIMS) a maioria dos membros eram oriundos do sul da Itália, observando-se que essas associações não só funcionavam como uma forma de beneficência e sociabilidade, mas também como centro de apoio ao Fascismo (BIONDI, 2012, p. 104).

¹⁴ Na década de 1890, os italianos do Centro Norte da Itália, possuíam uma agremiação de trabalhadores fechada aos empresários, eles já se organizavam em um tipo de associação mutualista que entre outras funções contribuía com a formação de sindicatos, grupos políticos, organizava festas, encontros e todo tipo de reuniões: políticas, culturais, esportivas e de lazer, voltados aos trabalhadores associados ou não. Já no sul da Itália, algumas associações eram mais abertas e permitiam o interclassismo, com membros da classe média, comerciantes, empresários, profissionais liberais e de posições políticas monarquistas, liberais e geralmente antissocialistas e católicas, configuravam a associação de mútuo socorro. Tais associações também contribuíram com o pensamento político da época no Brasil num movimento pró-República, ainda que sutilmente, se entre os anseios dos imigrantes em manter os ideais, ainda que em solo estrangeiro. (BIONDI, 2014, p. 78)

A necessidade da criação das Associações de Mútuo Socorro, segundo Trento (1992 p. 32) partiu dos primeiros imigrantes italianos e se multiplicaram rapidamente devido a sua “finalidade patriótica, esportiva, aspiração religiosa, educação cultural ou artística ou simplesmente, a organização do tempo livre oferecendo ocasiões recreativas e momentos de lazer”, promovendo os ideais da Itália nos imigrantes italianos.

Conforme Biondi (2012, p. 77) relata:

Diversamente do que estava acontecendo na Itália, onde as associações de socorro mútuo eram fortemente ligadas ao mundo do trabalho, quase exclusivamente urbano, e organizadas por cidade, bairro ou ofício, nas coletividades de imigrantes a sociedade de socorro mútuo se fundava quase sempre na comum origem nacional. Ser italiano era o critério principal de agregação, frequentemente formulado nos estatutos, outras vezes constituindo uma regra tácita. A esse critério nacional podiam ser acrescentados outros, que acabavam definindo melhor que tipo de associação aqueles imigrantes italianos estavam formando, se era aberta a todos os italianos independentemente de sua origem regional, se era limitada aos italianos residentes naquela cidade ou em determinados bairros, quando se tratava de grandes cidades, e assim vai, até chegar a limites mais estreitos, como a estruturação por ofício e por província ou cidade italiana de origem. Nascia, assim, o conceito de Sociedade Italiana de Mútuo Socorro (Società Italiana di Mutuo Soccorso, SIMS), título geralmente acompanhado por outro que a definia melhor ou a diferenciava de outras congêneres, nos centros urbanos de certo porte.

Essas associações auxiliavam na educação dos sócios, possuíam sala de leitura, socialização, promovendo peças teatrais, musicais, quermesses, jogos de futebol, entre outras atividades. O fluxo de caixa dessas associações era formado pela cobrança de taxas de admissão e pelo pagamento das mensalidades dos sócios (TRENTO, 1992, p. 37).

Quanto à relação das escolas étnicas italianas laicas com as Sociedades de Mútuo Socorro, Maschio (2012, p. 109) afirma elas atendiam somente uma pequena parcela de imigrantes italianos na zona urbana, desconsiderando ainda a classe operária. Os italianos atendidos eram de famílias fixadas no centro da cidade, que faziam parte da elite italiana imigrada e que estavam ligados aos interesses do governo italiano em promover a cultura de seu país.

Compartilhavam as ideias nacionalistas fascistas para que sua identidade fosse reconhecida e mantinham contatos com agentes consulares, realizavam viagens à Itália e movimentavam a vida social das cidades.

Na análise de Teixeira (2007, p. 63), tais associações seguiam alguns estatutos, sendo o primeiro aprovado em 1921, o segundo em 1931 e o terceiro em 1938.

Segundo Lorenzoni (1975, p. 45), as escolas étnicas italianas mantidas por estas associações de mútuo socorro possuíam um currículo diversificado que continha: ensino da história da Itália, geografia, aulas de desenho, ginástica sueca e exercícios militares, entre outros. No entanto, tudo enfatizava a difusão da italianidade, já que as associações possuíam um cunho nacionalista.

Uma grande dificuldade das escolas de iniciativa comunitária era o preenchimento do cargo de professor. Como nos primeiros anos da imigração eram muito raros os professores com formação profissional, se escolhia para a função um indivíduo, dentre os próprios colonos, “[...] que fosse considerado mais desembaraçado e capacitado e que soubesse, ao menos satisfatoriamente, ler e escrever. Assim os colonos transformavam, num passe de mágica, um rude campônio em pedagogo improvisado [...]” (WACHOWICZ, 2002, p. 27 *apud* BOÇÔEN, 2017, p. 63). Esse professor improvisado interrompia seu trabalho diário na roça para lecionar, além de ter a incumbência de conservar e limpar a escola. Em troca, o professor recebia uma pequena taxa a ser paga pelos pais, referente a cada aluno que frequentava a escola

Em Luchese (2013, p. 3):

As que funcionavam na zona urbana, em geral, foram resultado do empreendimento das Sociedades de Mútuo Socorro. As rurais, erigidas pelas próprias famílias da comunidade que, mediante a inexistência de escolas públicas ou pela própria distância, escolhiam o professor entre os moradores, aquele que era um pouco mais instruído.

As associações de mútuo socorro eram responsáveis por fornecer o local, os móveis e os utensílios necessários para o funcionamento das escolas étnicas italianas. Seu principal papel era “[...] contribuir para o progresso moral e intelectual dos filhos dos colonos sócios e não sócios, com o meio de ensinamento que é dado essencialmente em italiano, com professor italiano, testes italianos, deverá ter sempre viva recordações do alfabeto da pátria distante” (LUCHESE, 2013, p. 3).

Seyferth (1990 p. 89) relata que com o tempo, o currículo das escolas étnicas italianas subsidiadas pelas associações de mútuo socorro foi adaptado à realidade brasileira contemplando as seguintes disciplinas: língua portuguesa, francesa e

italiana, história brasileira, história italiana, geografia, geometria, matemática, desenho, caligrafia, ginástica, canto e exercícios militares. A princípio a escola atendia somente aos meninos. O público feminino só teve acesso a esta escola anos mais tarde, mesmo assim ainda oprimido por ideais machistas da época.

As associações de mútuo socorro, de acordo com Luchese (2013, p. 4) também eram responsáveis pela: “[...] escolha do nome do professor, estabelecendo condições relativas tanto às retribuições mensais que perceberia, quanto ao número e horário de lições e a duração do tempo do ano escolar”.

Posteriormente, as escolas mantidas pelas associações permitiram que qualquer pai de família, sócio ou não sócio poderia enviar seus filhos mediante pagamento, para frequentarem as aulas, o que se tornou inviável frente às demais etnias presentes no país e que ofertavam acesso gratuito às aulas. Além da aula diurna para as crianças, passou a oferecer a oportunidade de aula noturna para os adultos que não eram alfabetizados, iniciativa essa que só recebeu investimentos das autoridades locais, muito tempo após sua abertura.

Biondi (2012, p. 6) descreve o cenário das escolas étnicas:

Os sacrifícios que eles fazem não são suficientes e tem que lutar com grandes dificuldades para conceder uma remuneração para eles, sempre pesada, aos professores que são mais pobres do que eles. Afora poucas, a maior parte das nossas escolas tem uma vida difícil. Elas atravessam, enfim, neste momento um período muito crítico. Por um lado, a crise econômica, agravada pelas recentes calamidades, colocou muitos colonos numa situação de miséria. Por outro lado, soma-se a isso a invasão de congregações francesas que, expulsas de seu país, vieram refugiar-se nesse Estado, instalando nas colônias, escolas para ambos os sexos, as quais fazem grande concorrência às nossas, porque admitem gratuitamente alunos pobres, cobrando apenas dos que podem pagar.

Lorenzoni (1975, p. 34) escreve que nos anos de 1930, mesmo com os incansáveis esforços das associações de mútuo socorro em difundir o sentimento de pertencimento à pátria (Itália) só recebiam, do governo italiano, o material didático, sendo o pagamento dos professores e a manutenção do espaço físico de responsabilidade dos pais que contribuía com a mensalidade, fazendo com que essas escolas fechassem as portas ou se transformassem em escolas públicas.

As escolas étnicas mantinham a cozinha nas escolas a fim de amenizar os problemas educacionais decorrentes da fome, conforme aponta Licht (2003 *apud* RECH, 2015, p. 341):

Algumas diretoras e professoras de grupos escolares de Porto Alegre, que haviam conhecido a organização e os benefícios da assistência alimentar proporcionada nos colégios italianos, tomaram a iniciativa de distribuir gratuitamente aos alunos carentes de suas escolas uma merenda em cada turno, pois um almoço, além de complexo seria muito dispendioso. Elas ampliaram ou melhoraram as cantinas já existentes e também criaram outras em várias escolas de Porto Alegre e municípios vizinhos. Assim, em 1938 era instituída a Merenda Escolar no Grupo Escolar Paula Soares, orientada pelo médico Poli Marcelino Espírito. (LICHT, 2003 *apud* RECH, 2015, p. 341)

De acordo com Lorenzoni (1975, p.29) os imigrantes italianos criaram inúmeras Associações de Socorro Mútuo no Brasil com o objetivo de auxiliar no atendimento de suas necessidades de sobrevivência e assistência, como em casos de enfermidades, necessidades materiais, alimentação, além de manter vínculos com a cultura da sua pátria, sendo o difícil processo de adaptação no Brasil, uma mistura da cultura italiana com a cultura brasileira.

Crocetta (1925 *apud* RECH, 2015, p. 205-207) relata:

O mútuo socorro representava a função nutritiva dos núcleos sociais, e nos primeiros momentos da formação colonial garantia somente as necessidades do sexo masculino; mais tarde se pensou em estender o benefício também para a mulher a qual, porém, nas associações não tem nem voz e nem voto. Mas no entorno desta unidade que constituía o grupo social, surgia a família e cresciam os filhos, e, com eles, também as necessidades dos indivíduos, que trabalhando com obstinação, iam organizando o próprio bem-estar. A educação da prole se impunha e surgia a necessidade das escolas sociais ou privadas, especialmente nos núcleos coloniais de menor importância onde não existiam nem escolas do Estado nem as municipais.

Para Biondi (2012) a formação de Associações de Socorro Mútuo no Brasil foi parte importante da experiência migratória dos milhares de italianos que se estabeleceram temporária ou definitivamente no País desde as últimas duas décadas do período imperial. Assim como na Itália recém-unificada (1861), também nos locais de imigração, os italianos foram sujeitos ativos de processos agremiativos parecidos com os que estavam ocorrendo em suas regiões de origem antes e durante a emigração.

Crocetta (1925 *apud* RECH, 2015, p. 209-210) escreve:

A estas Sociedades de Mútuo Socorro da América do Sul - defendia o ministro Tittoni - eu devo manifestar toda a gratidão do Governo italiano. De fato, são elas que fundaram e mantêm a maior parte das nossas escolas; e

os nossos subsídios, espalhados numa área tão vasta, ao invés de serem contribuição real e eficaz para as despesas, devem somente ser considerados como uma contribuição moral e um encorajamento. (CROCETTA, 1925 *apud* RECH, 2015, p. 209-210)

O encorajamento dessas associações tinha um caráter político e assistencialista no sentido de preservar a tradição dos imigrantes em meio à terra estrangeira, por meio dos mesmos interesses em fortalecer a italianidade no Brasil.

Nas obras de Vechia (1998, p.32-35), Kreutz (2000, p.49) e Wachowicz (1984, p.16), encontra-se a afirmação de que a necessidade da alfabetização de seus filhos era muito valorizada pelos imigrantes italianos. Entre eles havia uma forte tradição escolar e porque sabiam da importância de se frequentar a escola tornaram fundamental a iniciativa de criar escolas em suas colônias para que o ensino se propagasse nas regiões rurais, onde se instalaram e posteriormente nos centros urbanos. Organizados, segundo Petrone (1990 p. 608), os imigrantes italianos escolheram algumas propriedades rurais entre seus moradores e que funcionavam como um espaço central para a comunidade com acesso a artesanato, comércio e um espaço religioso e escolar.

No entanto, Panizzolo (2020) denuncia que a vida crianças no final do século XIX foi marcada por precariedade, exploração, trabalho insalubre e inadequado às condições etárias e pela quase ausência de políticas voltadas à tutela deles referente ao trabalho infantil, o que tornava difícil a frequência escolar, uma vez que as crianças eram usadas em todo tipo de trabalho, além disso, a fome, a precariedade, os abusos sexuais e demais excessos cometidos pelos adultos da época sempre estiveram presente entre aqueles que ao desembarcarem no Porto de Santos, passaram a ser denominados de imigrantes ou de italianos.

Aos poucos, os imigrantes viram a necessidade da criação de escolas voltadas à continuidade da educação formal dos italianos, uma vez que as escolas públicas não eram abundantes no Brasil e não correspondiam aos seus anseios, no sentido de preservação do idioma e cultura italiana, dessa forma, justificou-se a criação de escolas étnicas que estão representadas na Figura 5.

Figura 5 - Escola Italiana de Rio Carvão - Urussanga, início do século XX



Fonte: Acervo do Museu Histórico Municipal de Urussanga [s.d.]

Percebe-se nessa imagem, um padrão nas vestimentas dos alunos bem características da época, além da bandeira italiana ao fundo. Para Virtuoso e Rabelo (2015, p. 70) nessa foto foi registrada a imagem do professor com seus alunos acompanhados de outras autoridades escolares que provavelmente eram inspetores de ensino, talvez acompanhados de um cônsul, haja vista a fotografia ser, no início do século XX, um recurso para ocasiões especiais como no caso de uma visita ilustre.

Para Gil e Hawat (2015, p. 22):

No século 19, no Brasil, a escola e o mestre frequentemente se confundem numa mesma imagem, visto que aquela era quase sempre constituída de apenas uma sala de aula, comandada por um único professor, que recebia alunos de diferentes idades e adiantamentos. Nessas circunstâncias, as tarefas de registro dos alunos matriculados, da frequência, dos desempenhos na aprendizagem são responsabilidade do professor. Conforme se avança no sentido de uma maior racionalização das práticas escolares, sobretudo ao longo do século 20, aos poucos se assiste a dispersão dos registros em suportes variados. Do mesmo modo, com o incremento das práticas de inspeção e a implantação progressiva das escolas seriadas tem-se, cada vez mais, a distribuição das tarefas de escrituração entre diferentes trabalhadores do ensino - inspetores, diretores de escola, funcionários da secretaria das escolas, inspetores de alunos -, respondendo às necessidades de especialização das funções desempenhadas e de ampliação do controle sobre a prática docente.

A preocupação com o registro escolar não era à toa, os professores poderiam ser seriamente punidos pela não observância a essas questões. Para Gil e Hawat (2015, p. 28) cabe salientar que são esses registros, mensalmente atestados pelo inspetor ou conselheiro distrital, que validavam o exercício do professor e viabilizavam o recebimento de seu salário, além de fundamentarem a estatística escolar oficial do período. Pode-se observar na legislação que se não fossem realizados os registros e organizados os mapas de frequência, o professor podia ser punido com a suspensão de exercício, e, conseqüentemente, de seus respectivos vencimentos no prazo de vinte a trinta dias. Havendo reincidência, o docente era removido da escola e, no caso de cumprir três penas de remoção, seria demitido.

Uma vez coletados esses dados e transmitidos ao governo, era possível estabelecer as diretrizes e políticas públicas para atender à determinada camada da população a partir das características apresentadas. No entanto, o governo não detinha recursos para abertura de escolas públicas em todos os lugares. Sobre essa questão Maschio (2014, p. 178) considera que ao se estabelecer nas colônias, os imigrantes costumavam reivindicar ao governo brasileiro uma igreja, um cemitério e uma escola pública para a aprendizagem da língua portuguesa.

Como solução para a falta de escolas públicas de primeiras letras, as famílias italianas organizavam iniciativas escolares étnico-comunitárias. Kreutz (2000, p. 167) conclui que aquela escola organizada e mantida pelas próprias famílias imigrantes, tinha como responsável um professor da mesma origem e que veiculava saberes e noções de aprendizagens nos idiomas de origem dos colonos, e em certa medida, na língua do país receptor.

Mas, em relação às escolas dos imigrantes italianos, também houve especificidades étnico-culturais que alertam para o cuidado de não se referir genericamente a elas como “escolas da imigração italiana”, pois, havia escolas particulares italianas, escolas italianas apoiadas pelo governo italiano e escolas paroquiais italianas, conforme pode-se observar no Quadro 2.

Quadro 2 - Escolas étnicas italianas 1908-1940

ANO	1908	1911	1913	1924	1928	1930	1940
Número de Escolas	232	303	396	329	310	167	18
Alunos Matriculados	3.656	16.295	23.323	18.940	17.000	13.821	3.568

Fonte: Bertonha, 2011.

Salveti (2002 *apud* CASTRO; BARAUSSE, 2020, p. 9):

As Escolas de italiano no exterior dividiram-se em escolas do governo e escolas privadas subsidiadas pelo governo italiano: as primeiras, menos numerosas, localizadas no Levante e na bacia do Mediterrâneo, eram inteiramente financiadas pelo governo italiano; as segundas eram escolas privadas laicas ou confessionais, nascidas dentro de associações italianas no exterior e recebiam um subsídio do governo italiano desde que se adaptassem aos programas e métodos de ensino da escola italiana, com um controle pelos cônsules e verificação regular através de inspeções ministeriais.

Nos primeiros anos da escola étnica italiana, as aulas ainda eram ministradas na casa do próprio professor, até haver uma maior contribuição financeira por parte da comunidade, para a construção de novas instalações e o pagamento deste professor. No entanto, eram necessários alguns ajustes a fim de organizar melhor as escolas italianas. Sobre o nível de aprendizagem das crianças, o relato do professor Francesco Luigi Zuliani, no *Jornal Stella* é revelador:

[...] A ignorância das crianças na colônia deve-se um pouco à culpa dos pais que as deixam crescerem descuidando-se bastante, mas, mais que tudo, à impossibilidade de pagar, à falta de escolas e à quase absoluta ausência de bons professores os quais deveriam ser, senão experientes na pedagogia, ao menos de conduta exemplar. Nota-se – como dito no princípio – que os colonos perderam a confiança de certos “professorzinhos” que a dúzias “chovem”, não se sabem da onde, por sua absoluta incompetência e pela sua sede insaciável de cachaça (sic). Em alguns lugares, esses professores foram bruscamente demitidos porque davam triste exemplo às crianças a eles confiadas para o cuidado intelectual, de tal forma que, às vezes, um professor verdadeiramente honesto sofre as danosas consequências dos lamentáveis mestres. Uma organização de nossas escolas é absolutamente necessária e, de fato, uma depuração rigorosa do corpo de mestres das colônias.

As denúncias feitas por esse professor demonstram a insatisfação não só financeira, devido ao desvio da moral e bons costumes idealizados na época. Ocorre que, somado a isso, o ordenado desse professor não era suficiente e as associações italianas buscavam o apoio da Itália nesse sentido, não sendo atendidos a contento. A solução era se organizarem para ajudar a custear os materiais didáticos e o salário do professor.

Ao considerar o Regulamento da Instrução Pública de 1891, é possível verificar que a legislação deixava aberta, a qualquer cidadão, a possibilidade de ascensão ao quadro do magistério público, tal condição abria precedentes para pessoas sem preparo didático tornarem professores.

Maschio (2014, p. 185) transcreve o regulamento para o ingresso do professor numa escola italiana no Brasil:

Art. 17. As professoras dos bairros, colônias e povoados até agora providos por contracto, e que houverem prestado exame nos termos deste regulamento, serão conservadas nos seus logares enquanto bem servirem, e entrarão para o quadro do magistério sem dependência de nova investidura. Parágrafo único. Os professores contractados, que funcionarem nas cidades, villas e freguezias, terão destino de acordo com este regulamento se estiverem, habilitados, mas só poderão ser providos, interinamente nas cadeiras de 1º entrância (PARANÁ, 1891, p. 322, *apud* MASCHIO, 2014, p. 185).

Sobre essa questão, Maschio (2014, p. 182):

Cumpre notar que a organização inicial da escolarização das colônias – Dantas e Santa Felicidade – se deu por meio de iniciativas dos próprios colonos, ou seja, por escolas étnico-comunitárias, que por um curto período de tempo funcionaram de modo particular, sendo progressivamente solicitadas pelos respectivos professores as subvenções ao governo. Tais iniciativas caracterizavam a contribuição dos imigrantes na constituição de um sistema de ensino público nas colônias a partir do entendimento e anseios que tinham em relação à escola. (MASCHIO, 2014, p. 182)

Para Werebe (1995, p.77), algumas destas escolas étnicas foram criadas por iniciativa das famílias de imigrantes italianos, cujo investimento financeiro era realizado por parte da companhia colonizadora.

Luchese e Grazziotin (2015, p. 344) relatam a forma com os professores eram selecionados no início do século XX:

A nomeação de professores, nas primeiras décadas do século XX, não obedeceu, na RCI, a critérios previamente estabelecidos. Os efetivados por

concurso foram minoria, especialmente nas áreas rurais. Muitas das designações foram feitas por indicação das próprias famílias, da disposição de alguns candidatos a assumirem o cargo ou mesmo por amizades políticas. Foram levados em conta, os conhecimentos escolares adquiridos, a preparação, a disponibilidade, a proximidade com o local das aulas, entre outros. Mas, a decisão da nomeação perpassava a escolha do intendente ou, então, dos subintendentes, dos inspetores escolares ou, a partir de 1906, também do presidente do Conselho Escolar. (LUCHESE; GRAZZIOTIN, 2015, p. 344)

De acordo com Ribeiro (1990, p. 89) as escolas étnicas comunitárias italianas possuíam uma conotação fortemente cristã e eram mantidas por organizações religiosas ou também por seu país de origem. Tais escolas, geralmente localizadas em colônias isoladas, criaram uma ampla estrutura de apoio não só ao processo escolar, mas também o religioso e o sociocultural, semelhantes à sua pátria.

Panizzolo (2020) aponta que, com o passar do tempo, o amor à pátria foi se constituindo em temática de grande relevância a ser ensinada nas escolas. Dessa forma aos alunos e professores passou-se a exigir, mais do que ler sobre o respeito e devoção à pátria, torna-se crucial manifestá-lo nas mais diversas situações, dentre elas, nas festas cívicas.

As escolas apoiadas pelo governo italiano eram aquelas que se encontravam nas áreas urbanas. Recebiam por meio dos cônsules material escolar, livros didáticos, recursos para manter o espaço físico e o pagamento do professor. O governo italiano também enviava ao Brasil alguns professores com a intenção de manter o amor à pátria e a essência italiana nos imigrantes.

Segundo De Bonni (1990, vol. II, p. 570 *apud* GOMES, 2007, p. 176) citando o relato de Benedito Zorzi, aluno da escola Núcleo Colonial Campos Salles, em 1908:

Ela (a professora) devia entender alguma coisa de português e nós tínhamos o livro de leitura bilíngue, página dividida, italiano-português, porém impresso na Itália para os filhos dos imigrantes no Brasil. Acontece que nós não sabíamos nem o italiano nem o português, porque nossa língua é outra chamada vêneta.

Acrescenta Leão (2007, p. 64), que o próprio ato de ler pode ser considerado “[...] um exercício permanente de autocontrole”. Neste sentido ao aprender a ler os textos, as lições e as historietas dos livros de leitura as crianças se inscreveriam num determinado aprendizado social, o de aprender a dominar suas emoções.

O objetivo da Itália era que os imigrantes não perdessem o sentimento de pertencimento à pátria, mesmo tão distante, e que pudessem, de alguma forma, manter a tradição e a cultura italiana ao longo dos anos. Nessa época, alguns imigrantes provenientes de cidades e aldeias mais pobres, sequer eram alfabetizados em italiano e falavam um misto de dialetos, conforme o relato do de Bonni (1990), constituindo-se um problema em manter os ideais italianos sobre a preservação cultural.

Sobre essa questão, Panizzolo (2020, p. 6) acrescenta que a variedade de dialetos representava a divisão política interna da Itália:

Estes emigrantes se comunicavam em seus próprios dialetos, o que confirmava que, ao menos da perspectiva da unidade de idioma, a Itália ainda não era efetivamente uma nação. Em grande parte, estas pessoas se encontravam desiludidas e desesperançadas com o advento da recém unificação que não lhes assegurou melhores condições de vida e de trabalho. (PANIZZOLO, 2020, p. 6)

Crocetta (1925 *apud* RECH, 2015, p. 213) conclui a respeito da luta pela preservação da cultura italiana através das escolas étnicas:

As nossas escolas sociais necessitam da vigilância, assíduo cuidado de todos: de particulares, de associações e governo. Elas devem ser auxiliadas eficazmente, aperfeiçoadas, multiplicadas, com todos os meios possíveis, morais e materiais por particulares e associações, com uma maior contribuição financeira por parte do governo da Itália. São dez mil liras – uma miséria – que são distribuídas às 40 ou mais escolas existentes no Estado, das quatrocentas mil liras destinadas às escolas italianas de todo o Brasil, com recursos do fundo proveniente do famoso protocolo Cerqueira De Martino pelos danos causados aos italianos do Brasil pela revolução de 1893.

O processo de identidade étnica não acontece de forma linear e estável, mas com conflitos e interações. A sociedade, ao longo processo histórico e com disputas e conflitos, é responsável por caracterizar, classificar e definir sobre os espaços dos grupos étnicos. Luchese (2010, p. 310) relata como se deram esses conflitos:

As relações entre funcionários e colonos nem sempre foram pacíficas. Muitos foram os momentos em que, descontentes com as situações vivenciadas, os imigrantes manifestaram-se contra as autoridades administrativas. Outras vezes, os conflitos ocorreram entre os próprios colonos ou contra as forças policiais. Pode-se dizer que o poder era representado pelos diretores de colônia e demais funcionários, em relação à administração, mas o poder mais efetivo sobre o universo diário do colono

foi o religioso. A instituição principal da Região Colonial Italiana foi a Igreja Católica que exerceu papel decisivo na formação social, cultural e política das colônias. Os padres foram autoridades muito respeitadas e atuaram como poder disciplinador na organização sociocultural dos imigrantes. (LUCHESE, 2010, p. 310)

De tal modo, o papel da igreja foi essencial na organização dos imigrantes no primeiro momento, dessa forma, o movimento de organizar uma escola étnico-comunitária revelava-se como uma tática. Se por um lado não deixava que as crianças das colônias ficassem sem escolas, por outro, buscava convencer e sensibilizar o governo da necessidade de criá-las. Os colonos desejavam escolas gratuitas, mas as queriam com professores italianos, pois buscavam também por meio do ensino escolar perpetuar os traços culturais de origem, acionados como símbolos da identidade étnica (MASCHIO, 2014).

No século XIX, as instituições de educação infantil, em especial os jardins de infância de Fröebel e as escolas de Montessori, nas favelas italianas, assumiram a função preparatória apresentando um atendimento subsidiado pelo discurso de compensar as deficiências das crianças, no tocante à sua pobreza e à incapacidade das famílias em conduzir as crianças sem um prepare adequado (ANDRADE, 2010).

Kreutz (2000, p. 163) relata que nas regiões de proveniência da maior parte dos imigrantes alemães, poloneses e italianos, predominava o motivo religioso na educação até fins do século XVIII, o objetivo era formar bons cristãos. Além do ensino do ler, escrever e contar, considerava-se a catequese como prioritária. A partir do gradativo avanço do Estado na organização do processo escolar laico, as igrejas reagiram, reivindicando seu direito divino nesta matéria, desenvolvendo intensa atividade em favor da escola confessional. Incentivaram toda uma estrutura de apoio para reavivar a tradição do professor comunitário e paroquial. Neste sentido as igrejas católicas e luteranas fundaram Escolas Normais para a formação de professores comprometidos com a dimensão religiosa, concebendo-os como agentes importantes de ação pastoral. O professor ideal seria aquele com raízes no povo, vivendo com o povo, compromissado com os fundamentos da religião, imbuído de santo respeito por sua missão, entendida como vocação e sacerdócio.

Crocetta (1925 *apud* RECH, 2015, p. 209-210) elogia o trabalho dos religiosos e sodalícios no ensino e manutenção da cultura italiana:

Devo também mencionar, a título de louvor, todos os religiosos e religiosas italianos que na região colonial difundem o ensino da língua italiana. Entre as nossas maiores instituições escolares, devo citar o Liceu de Artes e Ofícios Leão XIII, dirigido na cidade de Rio Grande, pelos beneméritos padres salesianos dos quais é Superior Dom G. Vera. Mas de todos se ocupa largamente o Canônico doutor G. M. Balen na parte editorial a ele confiada. Sublinhando, pois, a benemerência dos nossos Sodalícios, dos nossos Institutos de educação e as iniciativas particulares de cidadãos italianos que no Estado mantêm acesos estes focos de italianidade que são as nossas escolas, também as mais modestas e imperfeitas, é necessário reunir em uma homenagem comum de gratidão todos os beneméritos professores italianos e, frequentemente, também humilhados, que cumprem com zelo e amor a sua missão patriótica e civil. Devo também recordar aqueles compatriotas que se dedicaram ao magistério público brasileiro, concorrendo igualmente a honrar o nome italiano. Entre os vários, cito apenas Angelo Roman Ross e Pietro Tochetto, respectivamente diretores dos Colégios Elementares estatais de Bento Gonçalves e Taquari. Especial homenagem é devida, porém, a um grande benemérito, cujo nome se impõe a reconhecida admiração da nossa colônia e de Rio Grande. É exatamente este, o venerável compatriota Riccardo Zini, de Rovereto, que desde 1909 realiza uma obra sublime de apostolado civil em meio aos índios que vivem nas florestas da região de Cacique Doble (município de Lagoa Vermelha), ensinando língua e moral àqueles dóceis silvícolas. (CROCETTA, 1925 *apud* RECH, 2015, p. 209-210)

Diante de uma nova realidade e desejo de integração ao modo de vida, costumes e participação na vida cotidiana brasileira, os imigrantes italianos pressionavam o governo em favor da criação de escolas públicas para seus filhos. Concomitantemente, os imigrantes italianos promoveram as escolas elementares comunitárias particulares, principalmente nas regiões rurais, que apesar de não oferecerem a mesma estrutura das escolas públicas, destacavam-se pelo ensino dos aspectos culturais mais peculiares, de forma a manter a normativa identitária da terra natal, ainda no Brasil que, no início do movimento migratório em massa, possuía um alto índice de analfabetismo, o que fazia o Estado permitir a abertura de escolas étnicas.

Durante a Primeira Guerra Mundial o governo brasileiro já pensava em tomar as medidas de nacionalização, abrindo escolas públicas bem próximas das escolas étnicas, mas ainda sem proibir o seu funcionamento. Essas escolas foram restritas por conta da política de nacionalização compulsória do ensino, quando escolas foram fechadas ou transformadas em escolas públicas por meio de uma sequência de decretos de nacionalização.

Ao iniciar a imigração italiana no Brasil, os governantes desejavam evitar um número elevado de núcleos coloniais etnicamente homogêneos, mantendo os

imigrantes separados por terras de propriedade particular luso-brasileira. E, a partir do período republicano, deveriam ser formadas colônias mistas. Porém os imigrantes optaram por manter núcleos etnicamente homogêneos para favorecer sua organização social, religiosa e escolar dentro da perspectiva comunitária. Além disso o processo de identidade étnica não acontece de forma linear e estável, mas com conflitos e interações. Um núcleo rural tinha em média de 60 a 100 famílias, e se organizavam em torno de um centro da comunidade onde havia uma infraestrutura com comércio, artesanato e atendimento religioso-escolar. A sociedade, ao longo do processo histórico e com disputas e conflitos, é responsável por caracterizar, classificar e definir sobre os espaços dos grupos étnicos. Foi através de muitas lutas e determinação de metas e valores que muitos grupos étnicos se mantiveram de pé.

A partir de 1938, durante a nacionalização compulsória do ensino, as escolas étnicas gradativamente foram sendo transformadas em escolas públicas (TRENTO, 1988, p. 79).

3.3 Similaridades no projeto de educação de Capanema Educação de Carneiro Pacheco

Para Bomeny (1999, p. 139) o ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema que esteve no poder desde 1934 até 1945, ou seja, mesmo antes do Estado Novo até a redemocratização do país, agregou em torno de si uma linhagem de homens ilustres nos campos da educação, da cultura e das artes.

Um dos métodos de fortalecer o poder em Portugal foi o ensino já na primeira infância acerca dos valores defendidos pela nação, bem como o destaque à figura de maior poder e prestígio, nesse caso, Salazar.

Para Cytrynowicz (2000, p. 472):

Gustavo Capanema é uma figura central na definição ideológica e nas políticas públicas implementadas. Seu ministério tinha, entre outras atribuições, a de formular um projeto cívico-pedagógico para engendrar um “novo homem brasileiro”. A reforma do Estado, da sociedade e do homem eram projetos que deveriam caminhar juntos. Educação, saúde e cultura eram pilares para a execução deste ideário. As interpretações mais difundidas sobre as ideias e ações de Capanema têm se apoiado em imagens cuja força, enquanto ícones de uma época, sobrepõem-se às tentativas de uma análise mais apurada.

O governo ditatorial de Vargas, a busca pela nacionalização dos imigrantes e o patriotismo escancarado durante o Estado Novo foram marcantes nesse período de grande tensão mundial, de tal forma, que outros povos seguiram o mesmo princípio, como em Portugal, onde Salazar exercia o mesmo regime autoritário, voltado ao resgate do patriotismo dos cidadãos e ao enfrentamento do fascismo em seu território.

Salazar adotou, em claro contraste com a política de descentralização da 1ª República Portuguesa (1910- 1926), o Estado Novo, o qual promoveu um centralismo excessivo que, na prática, se traduziu por um autoritarismo político, administrativo e econômico. No entanto, devido às reformas econômico-financeiras que ocorreram na Primeira República portuguesa e, depois, com o Estado Novo salazarista, os recursos provenientes do Brasil financiaram os gastos públicos que as inúmeras reformas ocasionaram a Portugal num período de carência e dificuldades econômicas.

Segundo Meneses (2013, p. 740) esse totalitarismo português (que nasceu da necessidade de equacionar o Estado com a nação “imutável”) exerceu-se através dos seguintes fatores: a “violência preventiva, intimidatória e desmobilizadora” que se fazia sentir dia após dia, hora após hora, e a violência repressiva; o controle político, pelo governo, das Forças Armadas, a partir de 1937-1938; a já referida cumplicidade da Igreja Católica; a prática do regime corporativo; e o “investimento totalitário no ‘homem novo’ salazarista”.

Todos esses fatores contribuíram para a repressão em todas as áreas, principalmente na educação, que, conforme a Ágoas (2019, p. 265) é também percebida no campo acadêmico:

[...] o Estado Novo português não só impediu a institucionalização plena das ciências sociais, como começou por desarticular o aparelho científico-institucional que herdou da Primeira República, separando a investigação do ensino, impediu que muitos investigadores e intelectuais pudessem apresentar livremente os seus trabalhos e chegou mesmo a afastar das universidades várias dezenas de docentes por motivos políticos em purgas sucessivas.

Tal perseguição era motivada pelos ideais políticos ditatoriais, assim como fez Vargas, Salazar ironizava o papel das ciências sociais e inseria aos poucos um regime autoritário com viés completamente militar. Além deles, outros líderes

também fascistas se movimentaram ao redor do mundo a fim de implantar a ideia de nacionalismo arbitrário, segundo afirma Santos (2012, p. 138) sobre a era Vargas:

Esta ditadura brasileira ocorreu num momento em que outras formações políticas autoritárias estavam ativas: “Mussolini chegou ao poder na Itália em 1923; Hitler, com sua ascensão à Chancelaria em 1933, acabou de desintegrar a República de Weimar; Salazar, em 1929, chegou a primeiro-ministro de Portugal; a Espanha se encontrava, entre 1936 e 1939, banhada no sangue de uma guerra civil”.

Os imigrantes italianos alinhados ao pensamento político de Mussolini, assim como os portugueses ao de Salazar e os brasileiros com o de Vargas, desenvolveram o mesmo sentimento de antiliberalismo¹⁵ e se organizaram conforme o regime fascista.

A ditadura era apresentada como o regime político necessário ao país, devendo perpetuar-se a ideia de revolução agora assimilada por um projeto de ressurgimento nacional. Através do Secretariado de Propaganda Nacional, difunde-se um programa de “política do espírito”, sendo a escola um dos principais agentes de inculcação ideológica. As práticas discursivas da Escola Portuguesa têm como objetivo orientar os agentes de ensino para a ação e adesão ao regime e, por seu intermédio, será feita a inculcação ideológica nos alunos e na comunidade local.

Para Mónica (1978 *apud* PEREIRA, 2014, p. 63):

O controle do Estado sobre os professores aumenta no período da Ditadura e intensifica-se na década de 30, no contexto do processo de consolidação do Estado Novo. A partir do ano de 1933, o Estado não permitirá que os professores tenham uma organização de defesa dos seus interesses.

No que tange à educação, a década de 1930 é considerada como o período em que se define a matriz educativa do Estado Novo em Portugal. Neste período, dirigindo o Ministério da Educação, pontificam duas figuras influentes no elenco governamental tanto em matéria de ideologia como a nível técnico: Cordeiro Ramos e Carneiro Pacheco.

Surgia neste contexto, a figura de Carneiro Pacheco no ministério da Educação com objetivo de inserir os ideais do Estado Novo Português, através da educação, desde a primeira infância.

¹⁵ A ideologia antiliberal se caracteriza pela ênfase em um Estado centralizador, oferecendo pouco espaço à atuação dos indivíduos. (VARES, p.603, 2017)

Para Pereira (2014, p. 64) a Escola Portuguesa foi um importante veículo oficial da política educativa do Estado Novo, sendo um recurso usado pela Tutela para a orientação pedagógico-didática e ideológica dos agentes do ensino primário, embora com especial incidência nas zonas rurais. Segundo a autora, a escola foi responsável pelo desenvolvimento de ações conducentes à criação de vínculos entre as crianças e a Nação, socorrendo-se para isso de referenciais simbólicos como a bandeira e o hino nacional, por forma a promover a construção da identidade nacional.

Bobbio (1989, p. 210 *apud* PEREIRA, 2014, p. 66) analisa que na Escola Portuguesa, o regime assumiu-se como herdeiro da Revolução Nacional de 28 de maio e defende-se mesmo a sua continuação por forma a resolver uma crise total, provocada pelo liberalismo, que teria atingido o seu apogeu durante o período republicano. A ideia de ordem, contrapuseram-se à desordem e à dissolução política e económica, por forma a justificar o novo regime, sendo o espírito revolucionário usado como alicerce do progresso moral e material da Nação. Um discurso característico das chamadas “ditaduras revolucionárias”, regimes que legitimaram o seu nascimento e a sua continuidade política através da necessidade de uma restauração total da ordem face a uma situação de caos.

A escola primária assumiu-se como portuguesa, portadora de ideais nacionalistas e cristãos que eram afirmados através da ligação do presente ao passado nacional. A escola primária tinha de ser ativa e afirmativa da “pátria no passado, no presente e no futuro” (ESCOLA PORTUGUESA, 11 de outubro de 1934, p. 2 *apud* PEREIRA, 2014, p. 67).

Enquanto isso, na Itália, Giovanni Gentile foi nomeado por Mussolini o primeiro-ministro da educação pública e passou a ser no governo fascista o titular da Pública Instrução obtendo amplos poderes no campo educacional. Seus principais colaboradores foram pedagogos, filósofos e altos funcionários da administração escolar. Nesse período a ideologia fascista já se alastrava por toda Europa chegando até mesmo no Brasil.

O ministro Giovanni Gentile, instaurou com a sua chegada uma complexa reforma que, segundo Vittoria (1979 *apud* CARMO; SILVA, 2019, p. 4-5);

[...] tinha por finalidade formar o homem, isto é, um homem novo, o homem fascista, e a escola seria o lugar para essa formação. Mostra, ainda, que tal formação deveria ocorrer na fase inicial, que chama de “estágio ditatorial da

reforma” tendo por objetivo transformar a escola em um instrumento de fascistização do país. O Estado deveria ser a instituição que possibilitasse a concretização deste objetivo. Assim sendo, o que veio a nortear toda a reforma educacional administrativa de Gentile é o ideal do Estado como eterno e imanente representante da consciência da nação. Os princípios inspirados dessa reforma foram a disciplina, a hierarquia e a submissão a autoridade. (VITTORIA, 1979 *apud* CARMO; SILVA, 2019, p. 4-5)

Salazar, ainda como Presidente do Conselho de Ministros, detinha um poder efetivo e impulsionou o programa ideológico que marcava o Estado Novo, o qual ficou conhecido por seu conservadorismo tradicionalista, católico, nacionalista e imperialista. Cardoso e Santos (2013, p. 4) salientam que, embora tenha sido um período difícil para a população que vivia sob um regime autoritário, houve aspectos positivos para o país nesse período:

Consolidado o poder, imediatamente foram criadas entidades nacionais de caráter político, como por exemplo, estruturas policiais que tinham características repressivas e de controle, uma organização paramilitar e outra de incentivo à participação política juvenil, além de estruturas de propaganda política e de censura. Na época inicial do Estado Novo assistiu-se a um progresso efetivo em Portugal, resultado de políticas de reanimação da economia e de controle financeiro, de promoção da educação e saúde pública, do desenvolvimento cultural e de infraestruturas públicas (saneamento, rede elétrica, vias de comunicação, etc.) e da estabilidade política. A ambígua política de neutralidade assumida por Salazar na Segunda Guerra Mundial, além de preservar o país, contribuiu para incentivar a produção nacional, impulsionada pela escassez de produtos derivada do conflito bélico.

Salazar conseguia, então, pôr em prática sua política econômica de forma satisfatória. Aproveitando-se do fato de que no momento acontecia uma Guerra em nível mundial, Salazar aumentou a produção nacional para suprir a demanda de outros países, aquecendo a economia. Aliado a isso o ministro mantinha boas relações com os outros países por assumir uma postura de neutralidade diante dos conflitos que ocorriam.

No Brasil, os ideais revolucionários ainda não tinham tomado força e ainda estavam em fase de iniciação nos movimentos de rebeldia militar que ocorreram em 1922, 1924 e 1926, somente quando Vargas assumiu o poder em 1930 sua ideologia começou a se robustecer. Em 10 de novembro de 1937, sete anos depois, a revolução que tinha pretensões democráticas se desviou por um caminho autoritário. Assim, em uma aliança feita entre Vargas e os militares foi instaurado no

Brasil o Estado Novo, ao mesmo tempo em que a Europa passava por transformações, e eram instalados governos autoritários fomentando a crença de que a democracia liberal estava definitivamente liquidada (JAMBEIRO *et al.*, 2004, p. 9).

Pereira (2014, p. 66) destaca que em Portugal, durante o Estado Novo, o referencial é sempre a figura de Salazar, o “chefe da Nação”, representado como um homem próximo dos portugueses, com espírito de sacrifício e de dedicação à Pátria.

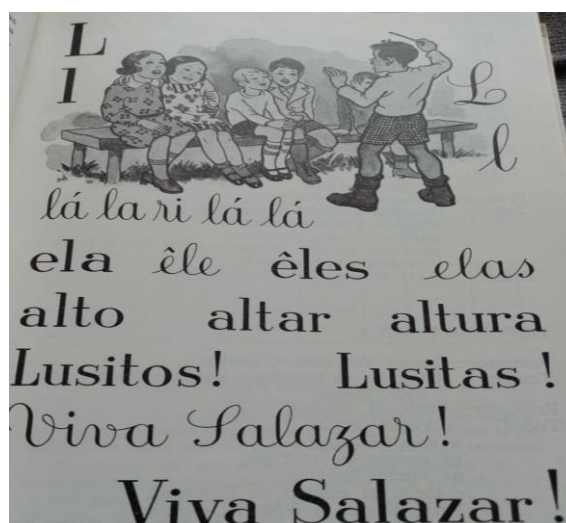
Vargas acompanhava as ações de Salazar e do novo regime instaurado com admiração e percebia os eventos e desdobramentos de sua política contra o comunismo. De maneira similar, atento aos acontecimentos na esfera mundial após a Primeira Guerra Mundial, adotou medidas de repressão contra o comunismo, aproximando-se do fascismo para reforçar os elementos basilares da nação e confrontar quaisquer aspectos ideológicos internos que fossem contrários à instauração do Estado Novo no Brasil, mesmo que para isso, precisasse exercer ações autoritárias contra os imigrantes italianos e até mesmo ao povo brasileiro.

Quanto aos conceitos defendidos pelos intelectuais e simpatizantes do Estado Novo estavam, segundo Assunção (2016, p. 176):

a) a rejeição ao liberalismo e da democracia política, b) a ideia de que os intelectuais são uma elite dirigente acima do social, c) a invocação sistemática da ação do estado na cultura, política e economia; d) uma concepção de mundo corporativista própria de um ideário vincado na utopia conservadora das “harmonias sociais”

Esta representação acaba por constituir uma imagem contraditória e distorcida da própria realidade, que era marcada pela existência de um regimento autoritário e de um chefe a quem se exigia total obediência. O modelo de comportamento do chefe deveria ser assimilado e seguido mimeticamente pelas massas, pois só assim se poderia formar novas gerações educadas no espírito do amor e da defesa da Pátria, o que levou à representação de Salazar como o exemplo do português modesto e trabalhador, pronto a sacrificar-se pela Pátria. A Figura 6, representa o resultado dessa doutrinação nos livros didáticos da época.

Figura 6 – Livro didático nos tempos de Salazar



Fonte: Est. XLI. Página do Livro da Primeira Classe, adotado como “livro único” nas escolas primárias portuguesas durante largo período da Ditadura Nacional (1ª edição da Livraria Sá da Costa Editora, 1941, p. 34).

3.4 Integralismo e Transnacionalismo Brasil Portugal

Semelhantemente, no Brasil, Vargas utilizava-se dos livros didáticos como elemento de doutrinação para as crianças, observando o que Salazar fazia em Portugal, no fortalecimento do Estado e centralização do poder, pode perceber a importância de aliar seus interesses através da educação. Um exemplo é o livro de Pinto e Silva (1936, p. 22), intitulado “Meus Deveres: Educação Moral e Cívica”, um ano antes da implantação do Estado Novo no Brasil. Em um dos ensinamentos do livro, o autor frisa: “Todo cidadão precisa obedecer ao governo para que seu país progrida. Respeitemos, portanto, o governo de nossa pátria. E a ordem, e a paz, e a prosperidade reinarão sempre no nosso caro Brasil”.

As elites políticas consciencializaram-se, desde os finais do século XIX, da importância da escola primária na construção de uma consciência nacional. Dessa forma, Salazar buscava aumentar o seu poder através da instauração do Estado Novo em Portugal e para isso, contou com a ajuda de intelectuais da época que compactuavam com esse regime de governo, e encontrou em Carneiro Pacheco a pessoa certa para perpetuar seus ideais nacionalistas por meio da educação, que também carrega uma ideologia machista arraigada na sociedade da época. As semelhanças entre Brasil e Portugal ficaram mais evidentes no movimento Escola

Nova, com o projeto de formação técnica das elites que tinham como mote a moralização cívica de um novo homem moldado, pelo Estado.

Ramos (1937 *apud* PEREIRA, 2014, p. 65):

A nomeação de Carneiro Pacheco para Ministro da Instrução Pública, a 18 de janeiro de 1936, abre uma nova fase da política educativa do Estado Novo. O Ministério é remodelado e passa a designar-se de Educação Nacional, consolidando-se um projeto pedagógico e político de uma “escola portuguesa e política”, que não poderá ser neutral perante o programa de ressurgimento nacional. Inicia-se uma reforma educativa em que são criadas as bases estruturais para a implementação do projecto de formação integral dum novo homem.

Salazar utilizava-se de estratégias políticas com objetivo de trazer a população para si, por meio de ideias que fomentavam o crescimento e unificação da nação. Para Pereira (2014, p. 61) o discurso nacionalista fornecia a imagem de um sistema unitário e integrador, construído em torno da ideia de Nação, e oferecia uma imagem homogênea do aparelho político, acabando por esconder as divisões existentes entre as diversas facções que apoiaram o movimento responsável pela instauração da Ditadura Militar. Fornecia ainda uma visão globalizante que, através da construção de uma identidade nacional, se consubstanciava num espaço próprio, Portugal e o seu império, e num tempo histórico que ligava o passado ao presente e se projetará para o futuro.

Pimentel (2001, 2007 *apud* BRAGA, I.; BRAGA, P., 2012, p. 203) relatam que a Mocidade Portuguesa Feminina, obrigatória para as crianças e jovens entre os sete e os 14 anos e para as alunas que frequentassem o primeiro ciclo do liceu. Havia cinco escalões: dos sete aos 10 anos, as lusitas; dos 10 aos 14, as infantas; dos 14 aos 17, as vanguardistas e dos 17 aos 25 as lusas. A organização deveria educar a futura mulher nas perspectivas moral, cívica, física e social. A primeira e duradoura (1937-1968) comissária nacional da organização, Maria Guardiola (1895-1987), não deixou de notar que a toda a mulher cabia defender a trilogia cara ao Estado Novo: Deus, Pátria e Família.

Apesar de tudo, as mulheres só demonstrariam esse patriotismo se fossem excelentes donas de casas e estivessem longe dos afazeres políticos. O governo dispunha de uma atenção especial na produção de publicidade voltada ao ensino das mulheres portuguesas, para que orgulhassem a nação com filhos bem-criados e patriotas.

3.5 Cultura escolar e ideologia fascista frente à política de nacionalização da educação

Em matéria técnica, a historiografia especializada aponta a falta de um programa de ação claro durante o consulado de Cordeiro Ramos, o primeiro dos ministros da instrução salazarista, bem como o desígnio fascista na ação de Carneiro Pacheco.

Havia uma forte influência eugênica sobre o discurso psiquiátrico do período, a qual afirmava serem os brasileiros uma “raça em formação”, e que elementos “inaptos” poderiam ser prejudiciais. Além disso, o então deputado e iminente autoridade psiquiátrica do Estado de São Paulo, Antonio Carlos Pacheco e Silva defendeu uma seleção individual dos candidatos à entrada no país, visando com isso impedir o ingresso de estrangeiros diagnosticados com algum tipo de transtorno mental.

Essa proposta feita por Pacheco recebeu força de lei a partir do Decreto nº 3.010, de 20 de agosto de 1938, quando proibiu, expressamente, o desembarque de quaisquer imigrantes portadores de moléstias mentais ou alcoólatras, recomendando que fosse feito o repatriamento, caso os sintomas aparecessem nos primeiros seis meses após a entrada no país. Ao mesmo tempo era encorajada a vinda de indivíduos brancos provenientes do sul da Europa, por suas supostas facilidades de adaptação no Brasil. Sendo assim, a entrada de sírios e japoneses deveria ser vista com cautela, senão coibida, enquanto italianos, espanhóis e portugueses eram bem-vindos (MOTA *et al.*, 2014, p. 44).

O ministro Carneiro Pacheco fez mudanças fundamentais no campo ideológico e estrutural da sociedade portuguesa, levando sempre ao pensamento positivista e ignorando outras formas de se alcançar o objetivo do Estado Novo. Pereira (2014, p. 65) analisa que nesse período a reforma educativa promovida por Pacheco abarcava o ensino primário e secundário, mas o projeto de modelação de almas das “massas” seria desenvolvido na escola primária, continuando o ensino liceal reservado às elites. Pacheco deixava clara a intenção de usar a educação como mantenedora dos conceitos do regime totalitário. O autor supracitado continua, a aquisição de educação não seria um fator de mobilidade social durante este período, afirmando-se o princípio de que cada um deve ocupar o lugar que lhe está reservado na orgânica corporativa do regime.

Uma outra problemática que se apresenta é referente as Leis Orgânicas da Educação. Algumas das Leis Orgânicas do Ensino elaboradas por Gustavo Capanema (Ministro da Educação no Brasil entre 1934 e 1945) só foram assinadas após o seu mandato em 1946. A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional somente obteve aprovação em 1961, treze anos após ter sido apresentada no Congresso Nacional em 1948. Esse atraso fez com que a Lei Orgânica de 1942 continuasse servindo como norteadora para as tomadas de decisão, a qual tinha uma proposta extremamente centralizadora e elitista que pouco foi atacada por manifestações contrárias já que se tratava de um período ditatorial. Somente no período compreendido entre 1946 e 1961 foi possível travar diversos debates públicos a respeito da organização do ensino para atender as mudanças socioculturais brasileiras e servir ao desenvolvimento do país.

Com uma visão ampla e mais intelectual sobre a educação surgiu o grupo denominado “dos Notáveis”, em 1932, formado por alguns intelectuais renomados como: Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Cecília Meirelles, Afrânio Peixoto, Roquete Pinto, Hermes Lima, Paschoal Leme e Lourenço filho, que visaram criar um programa de política educacional.

Posteriormente, com a Constituição de 1937 promoveu-se a centralização da educação através dos Decretos-Lei nº 868 e de nº 406, conhecidos como fomentadores da Lei da Nacionalização, que estabeleceu a exigência do ensino em língua nacional, assunto que será tratado em detalhes em capítulo à frente.

4 PRESENÇA DOS VÊNETOS NO CONTEXTO DA IMIGRAÇÃO, IDENTIDADE E ESCOLAS ÉTNICAS EM SÃO PAULO

A vinda dos italianos ao Brasil trouxe reflexões a respeito dos reais motivos que os fizeram abandonar a pátria mãe. A literatura demonstra a importância dos italianos na construção da cultura brasileira a partir de sua influência na culinária, educação formal, na agricultura e pecuária desde o período da grande imigração, no entanto, ainda há de se considerar como os imigrantes conseguiram preservar sua identidade em solo estrangeiro, mesmo diante de tantas dificuldades.

Dessa forma, foi necessário investigar quem eram os imigrantes italianos, de onde vieram, quais os seus anseios no Brasil e de que forma sobreviveram às dificuldades impostas. Sabe-se que os italianos, no final do século XIX e início do século XX eram a maioria dentre os europeus que vieram ao Brasil, seduzidos pelas promessas de bem-aventurança nas propagandas do governo. Nessa época, havia muita miséria entre o povo italiano, com isso, muitas famílias desesperadas viram a oportunidade de mudar de vida no Brasil, ademais, o governo brasileiro estava dando terras e condições dignas de existência, além de oportunizar sem qualquer ônus até mesmo a passagem para o Novo Mundo.

Dentre os povos italianos que mais se destacaram nessa travessia, estão os italianos do Vêneto – como é conhecida a região de Veneza e arredores, ao norte da Itália – que estavam em primeiro lugar entre os colonos nas fazendas brasileiras no período de 1870 a 1902, apenas em 1918 os vênnetos voltam a ser numerosos novamente, após a Primeira Guerra Mundial. A região do Vêneto é a oitava maior da Itália, com 7 províncias: Belluno, Veneza, Verona, Pádua, Rovigo, Vicenza e Treviso, além disso era conhecida por ser uma das regiões que existia desde a pré-história, palco das invasões dos bárbaros após a queda do Império Romano. No século XVIII, com a invasão de Napoleão Bonaparte e cessão do território à Áustria, como troca pela Bélgica, a região passou a ser comandada pelos austríacos, que foram, em geral, benevolentes, mas não liberais, o que deu início à rebelião de Veneza em 1848-1849.

O tratado de Paz de Viena em 03 de outubro de 1866, trouxe trégua à guerra Austro-Prussiana, levando a Áustria ceder a Napoleão III, entregando, assim, a região do Vêneto à Itália, sob forte pressão por parte da Casa de Savóia, através de um plebiscito popular (cujo acesso ao voto era apenas dos homens, que

correspondia à minoria da população da época). Com tudo isso, a casa Savóia se beneficiou e passou a exercer um controle fiscal ineficaz, levando a uma crise financeira grave na região e à evasão de muitas famílias para o Novo Mundo, dirigindo-se principalmente para a Argentina, Brasil e Uruguai.

Em 1868 um imposto foi criado sobre a moagem dos grãos (macinato), impondo dificuldades aos *braccianti* (camponeses que faziam o trabalho braçal, mas não possuíam terras) que passaram a invadir moinhos, propriedades do governo e até mesmo as *ville padronalli*, onde viviam os patrões e donos das terras. Tais episódios foram respondidos com violência, levando alguns desses rebeldes à morte e causando um clima cada vez mais insustentável na Itália.

Sendo assim, conforme o IBGE (2000), a partir de 1870 os vênetsos passaram a vislumbrar a vida em outro continente, e aproveitaram a posição geográfica, já que estavam próximo ao porto de Friuli¹⁶ para embarcar no que seria a aventura de suas vidas na América. Dentre os países que mais ofereciam benefícios aos imigrantes estava o Brasil, tornando-se um dos principais pólos de imigração após a crise econômica atingir os proprietários de terra na região do Vêneto e, paulatinamente aos demais habitantes da Itália recém-unificada.

Os governantes da Itália pós-unificação tinham ideias anticlericais e antirreligiosas, causando desconforto à Igreja Católica que teve seus territórios extintos como resultado do processo de nacionalização com a tomada de Roma e destituição do poder temporal do Papa em 1870. O clero questionava a sua atuação frente ao povo, exigindo funções políticas nessa nova conjuntura, embora tecessem críticas às mudanças e desejassem que tudo voltasse a ser como era na época do ressurgimento. Sobre a influência do clero quanto à emigração dos italianos, principalmente na região do Vêneto, Bozzini (2010, p. 108 *apud* VENDRAME (2016, p. 23- 24) destaca que:

A interlocução entre os camponeses e as instâncias de poder, como os proprietários e as autoridades públicas, era uma atividade que os paroquianos esperavam do sacerdote. Conhecedor das demandas, impasses e temores vividos pelas famílias nas comunidades, os párocos também temiam as mudanças e as consequências desastrosas em seu campo de atuação. Por esse e outros motivos,

¹⁶ Os imigrantes da região do Vêneto e grande parte da atual região Friuli-Venezia Giulia constituíam cerca de 30% dos italianos que emigraram para o Brasil entre 1878 e 1886, chegando a um total de 22 mil pessoas. No período 1887-1895, vênetsos e friulanos foram quase 250 mil, perfazendo mais da metade de todos os italianos imigrados no Brasil naquele mesmo período (TRENTO, 1998, p. 39 *apud* BIONDI, 2012, p. 84).

houve padres que se posicionaram como fortes apoiadores dos movimentos de protesto contra as novas leis do Estado italiano. A preocupação em relação ao avanço da desorganização das formas tradicionais de assistência religiosa no campo, com a quebra da estrutura social começou a fundamentar discursos “justicialistas e milenaristas” do clero. (BOZINI, 2010, p. 108 *apud* VENDRAME, 2016, p. 23-24)

O incentivo dos padres à imigração foi, também, uma resposta à insatisfação e descaso do governo italiano para com o povo e a Igreja Católica. Nesse contexto, Casellato (2012 *apud* VENDRAME, 2016, p. 25) lembra que:

Na região do Vêneto, nas pequenas comunas rurais, os padres aparecem como agentes que alimentavam o espírito revolucionário entre os camponeses descontentes com as exigências do Estado. As transformações institucionais, legislativas e econômicas que marcaram a Itália pós-unificação começaram a “revolucionar a ordem social no campo”.

Vandrane (2016) em pesquisa realizada sobre a região do Vêneto, nos Estados de Verona, Verena e Bassano Del Grappe, encontrou processos crimes que relacionavam a ajuda de alguns padres, acusando-os de “agentes de emigração” e perturbadores da ordem pública, segundo o autor “alguns sacerdotes foram acusados de incentivar os tumultos públicos, fazer propaganda do deslocamento e organizar a saída de grupos de famílias camponesas para o porto de Gênova”.

O aumento frequente dos impostos e as pressões exercidas pelo governo italiano na região do Vêneto fizeram surgir figuras revolucionárias, que questionavam a atuação desse liberalismo italiano e exigiam uma “República de Deus”, numa clara demonstração dos anseios dos camponeses italianos pela justiça social. Nesse período David Lazzaretti¹⁷, protegido pela Igreja Católica, pregava ideias revolucionárias contra o governo italiano na esperança de formar uma “milícia do Espírito Santo” e por fim aos abusos dos governantes sobre o povo italiano, no entanto, foi morto em conflito pelas forças repressivas do Estado. A morte de Lazzaretti serviu para corroborar a necessidade de que a República de Deus deveria

¹⁷ Nascido em 1834, era um carroceiro convertido em pregador do evangelho em 1868. Começou como um novo profeta, “um reformador, um legislador pronto a liberar o povo que gemia”. Inicialmente gozando da proteção da Igreja católica, afirmava querer formar “a milícia do Espírito Santo” para realizar a regeneração da ordem moral e civil (LOWR, 2010 *apud* VANDRAME, 2016, p. 26).

ser criada longe da Itália, mais precisamente na América, como alguns padres da época acreditavam.

Os vênetsos possuíam uma organização patriarcal, cujo pai era o chefe da família, que conduzia a esposa e filhos nas tarefas do campo, e que, por volta dos 46/47 anos passava o comando para o filho mais velho que deveria, assim, assumir a fazenda, assim como todas as suas obrigações. Os homens casavam com 23 a 25 anos e as mulheres dos 18 aos 23 anos, sendo raro que as mulheres tivessem seu primeiro casamento depois dos 25 anos. Às mulheres cabiam a disposição para ter filhos e braços fortes para a lavoura.

Quanto à alimentação dos vênetsos, Baldin (2019) descreve como sendo bem simples, constituída basicamente de polenta. Em famílias abastadas comia-se peixes, ovos, verduras, mas a carne bovina era servida somente em dias de festas. O macarrão era, na verdade, um luxo. Vinho bom, só após as colheitas, assim como a fartura de pão. A boa alimentação era possível a quem trabalhasse em pequenas propriedades.

Além da alimentação precária e crise financeira, os vênetsos sofriam com habitação que eram casebres feitos com poucos cômodos, paredes com pó secular e úmidas, chão de terra ou de pedras mal colocadas. O contexto piorava dentro de casa, na cama ou mais, colchão de palha ou pena (feitos por eles), baú, utensílios de cozinha e de agricultura. Dessa forma, tal contexto levou-lhes a desejarem a imigração para o Brasil, onde poderiam viver bem e com fartura.

Ao chegarem ao Brasil, depois de serem registrados na Hospedaria dos Imigrantes em São Paulo, os vênetsos deslocaram-se para o próprio estado, espalhados em cidades do interior. Nas colônias, os vênetsos viviam de forma semelhante a que estavam acostumados, as famílias eram obrigadas a enviarem seus filhos para o trabalho em outras propriedades e suas filhas a pequenas oficinas de artesanato. A situação se tornava mais difícil quando os chefes de famílias precisavam sair de casa e trabalhar como jornaleiros, deixando suas famílias para procurar emprego em outras cidades ou as levando para onde quer que fossem.

Ainda no final do século XIX, imigrantes se instalaram nas lavouras de café, em diversas cidades do interior de São Paulo, procurando melhores condições de vida e trabalho. Salto foi uma dessas cidades em que os imigrantes encontraram as características mais propícias para viver.

O grande contingente de vênets iniciava, no Brasil, uma discussão a respeito de como as crianças poderiam dar início ou continuidade aos estudos. A situação da educação que já era precária, tornou-se ainda mais rudimentar, conforme os imigrantes chegaram no país e, apesar de o governo brasileiro ter prometido melhores condições, o que se provou foi o descaso para com os imigrantes e o abandono à própria sorte.

Desta forma, organizados em pequenos grupos familiares, os imigrantes posicionaram-se politicamente em busca de melhorias, principalmente com a incidência de mortes devido às epidemias que se alastravam conforme as condições de saneamento básico precário nas colônias que atingiram a cidade de Salto que fora obrigada a abrigar doentes no Grupo Escolar na ocasião.

No período entre 1875 e 1915 os imigrantes passaram a se organizar visto as dificuldades que encontraram no Brasil quanto à moradia, educação, saneamento básico, emprego e renda. Desta forma, em pequenos grupos familiares, formaram associações visando lutar por melhores condições de vida, com isso, utilizaram as escolas como espaço de afirmação político-ideológica, principalmente após a Primeira Guerra Mundial, quando o fascismo passou a ser difundido sutilmente e o governo italiano passou a assumir a responsabilidade das escolas (BARAUSSE, 2017).

Dentre as escolas mantidas pelo governo italiano em São Paulo, destaca-se a Escola Dante Alighieri que recebeu o nome de Anita Garibaldi na década de 1920 em homenagem à companheira de Giuseppe Garibaldi¹⁸, famoso por lutar nas revoluções que ocorreram tanto na Europa quanto na América.

¹⁸ Nascido na cidade de Nizza, na Itália, (atual território da França), em 1807, filho de marinheiros genoveses, começou a trabalhar ainda muito jovem em navios comerciais que navegavam o Mediterrâneo e o Mar Negro. Em 1833, partiu no navio Clorinda, onde conheceu o socialista Emile Barrault que difundiu os ideais de pacifismo, igualitarismo, equidade entre os homens e mulheres e o amor livre os quais, mais tarde, foram seguidos por Garibaldi. Ao voltar à Itália, juntou-se ao grupo La Giovine Italia, uma sociedade secreta criada por Giuseppe Mazzini com intuito de unificar a Itália (ato que Garibaldi tornaria possível anos mais tarde). Após o fracasso na Insurreição de Marselha, Garibaldi foi condenado à morte, precisando se refugiar no Rio de Janeiro. Desde então, integrou-se à Maçonaria e conheceu Bento Gonçalves, nomeado presidente do Rio Grande e preso por se rebelar contra o Império. A prisão de Bento Gonçalves deu início à Revolução Farroupilha (1835-1845), o que levou Garibaldi a participar, em 1837, no combate à marinha brasileira, onde passou quatro anos e entre capturas e torturas, conheceu Anna Maria Ribeiro da Silva (Anita Garibaldi, como ficou conhecida após abandonar seu marido e fugir com Garibaldi, aos 18 anos, sendo uma companheira nas batalhas, trajando-se como homem e lutando nas campanhas militares) com que foi casado e teve 3 filhos: Menotti, Teresita e Ricciotti. Em 1841 Garibaldi cessou a batalha contra a marinha brasileira e foi para o Montevidéu, no Uruguai e se juntou a imigrantes italianos e exilados, formando a Legião Italiana que lutou a favor do presidente recém-eleito Fructuoso Rivera, pelo partido Colorado, vestidos de vermelho, cujo símbolo se

Salto foi uma dessas cidades em que os imigrantes da região de vêneto encontraram, que apresentaram as características mais propícias para viver por ter área para plantio próximo a alguns rios da região. A cidade foi erigida no antigo sítio Cachoeira, cujo proprietário era o capitão Antônio Vieira Tavares que obteve permissão para erguer uma capela, abençoada pela igreja em 16 de junho de 1698. Ao longo dos anos, Salto de Ytu, como ficou conhecido o povoado, já integrava o quadrilátero de açúcar, contando com mais de cem engenhos no século XIX, atraindo imigrantes italianos, principalmente com a criação da ferrovia e o desenvolvimento industrial, sendo assim, muitos imigrantes se alojaram na margem direita do Córrego do Ajudante, Rio Buru e do Rio Tietê, visto a vasta extensão de área¹⁹.

A escola estava localizada no município de Salto, na margem direita do rio Tietê, mantida pela indústria Brasital que se aproveitou do potencial do rio e empregava turbinas hidráulicas para a geração de força motriz no emprego da atividade têxtil. A Brasital, criada por José Galvão e Barros Junior atraiu diversos trabalhadores para as fábricas, sendo responsável pela urbanização de Salto por meio dos melhoramentos executados em seus arredores (ZANONI, 2012).

O município de Salto também contava com Associação de Socorro Mútuo que, segundo Zanoni (2012, p. 43) funcionava de maneira semelhante em outras regiões do Brasil: uma contribuição mensal de cada sócio possibilitava que qualquer participante, vítima de desemprego ou doença, não perecesse por falta de meios de subsistência. Isso ocorria numa época em que não existia previdência social, e não se trabalhava devido a uma enfermidade, por exemplo, não se recebia. A Società Italiana di Mutua Assistenza Giuseppe Verdi foi responsável pela criação de centros musicais, além de ser espaço para promoção de *balet*, peças teatrais e

perpetuaria no imaginário popular. O sentimento de liberdade moveu Garibaldi a lutar nas revoluções pela unificação da Itália, que era uma região dividida entre os estados Pontifícios e diversos reinos independentes. Após a anistia dada pelo Papa Pio 9, voltou com sua família e seus homens à Itália, mas em 1849, quando a família fugia de Roma após a derrota pelos franceses, Anita Garibaldi morre de malária. Garibaldi decidiu voltar para a América, retornando à Europa apenas em 1859 lutando ainda pela unificação da Itália, conquistando em 17 de março de 1861, após muitas batalhas, o título de herói da pátria, pelo rei Victor Emmanuel em Teano, após a conclusão da Expedição dos Mil.

¹⁹ Essa região se estende desde a divisa dos municípios de Indaiatuba e Elias Fausto, na altura do distrito de Cardeal (também conhecida como Buru de Cima), passando pela região onde está a Capela de Nossa Senhora das Neves (Buru do Meio), até atingir a velha Estrada de terra que vai para Capivari (BAIRRO..., 2009)

apresentações musicais, mais tarde, a sede também foi palco de sessões de cinema mudo.

Dois ilustres italianos que contribuíram com a consolidação e ampliação da Brasital foram José Weissohn que adquiriu os prédios das duas tecelagens pioneiras e José Revel que em sua gestão conquistou quatro quadras de terreno nas quais seriam construídas as 244 casas da Vila Operária Brasital.

4.1 O papel da Escola Anita Garibaldi na cidade de Salto, um importante exemplo da escola étnica

A cidade de Salto em São Paulo foi uma das inúmeras cidades que acolheram os imigrantes italianos no Brasil, a tese caminha para a compreensão de como os imigrantes italianos conseguiram preservar sua cultura e identidade mesmo diante de um sistema político ditador, com repressões violentas a todo estrangeirismo. Dessa forma, após seleção dos principais estados que receberam os imigrantes italianos, em especial, os da região do Vêneto, a cidade de Salto destacou-se por apresentar ainda uma organização econômica, política e administrativa, exclusivamente italiana.

Salto está localizada às margens do Rio Tietê, de forma que, durante o período de urbanização do Brasil, algumas empresas fizeram suas instalações nas proximidades do rio a fim de aproveitar o seu fluxo para a movimentação das máquinas, dentre elas, a Brasital foi a que mais se destacou nas redondezas, fruto da aliança expressa entre brasileiros e italianos, permitiu a existência de uma escola destinada aos italianos e filhos dos funcionários da fábrica têxtil.

A escola Anitta Garibaldi²⁰, localizada na rua José Galvão, nº 25 (hoje 104) esquina com a rua Floriano Peixoto, era mantida pela Brasital, antes conhecida como Scuola Ítalo-Brasileana “Anita Garibaldi” – Salto, ainda sob a gestão dos senhores Visenzo Donalisio (Presidente da Comissão) e Donati Otello (Diretor).

²⁰ Desde a primeira década do século XX, em 1909, a cidade de Salto já contava escola italiana mantida pela Brasital, denominada Dante Alighieri. Nesse período, Francisco Salerno, Othelo Donato e Leone Camerra se destacaram enquanto docentes. Na década de 1920, a Escola Dante Alighieri passa a se chamar Anita Garibaldi, em sua origem, a escola voltava-se para a difusão da língua e da cultura italiana, à luz da ideologia fascista, com o governo italiano, sob o comando de Benito Mussolini, enviando o material didático, como livros de História e Geografia, dentro dos programas de propaganda patriótica para italianos residentes no exterior (ZANONI, 2012, p.18).

O diploma da Scuola Italo-Brasileira Anita Garibaldi, em 1924, era redigido em italiano, era marcante a presença italiana na cidade de Salto:

La commissione Esaminatrice rilascia all'Alunna Nair Zanni di Riccardo Il presente Diploma di Medaglia di oro per aver sostenuto gli esami dal 1° al 2° corso elementare con i seguenti voti di mérito: Italiano orale (10); Português orale e escrito (8); Aritmética (10); Cópia Geografia (10); Ditato (10); Caligrafia (10); Lar Femme (10).

No decorrer da pesquisa junto ao museu da cidade de Salto; onde reside grande acervo documental e foi local de funcionamento da escola Anita Garibaldi, diversos documentos corroboram com o fato de que as escolas étnicas foram se formando a partir de iniciativa dos próprios imigrantes e que havia severidade no ensino a fim de que os alunos tivessem condições de prestar concursos e conquistarem o seu espaço no mercado de trabalho.

João Batista Dalla Vechia, figura ilustre e de grande relevância na cidade de Salto, passou a comandar a escola no período de 1931 a 1968, sendo considerado um líder comunitário e um ícone na luta pela preservação da cultura italiana na cidade de Salto. Além disso, o professor Dalla Vechia vinha de uma família italiana vêneta e foi escolhido para dar seguimento à escola Anita Garibaldi devido ao seu notório saber, articulação política na cidade e amor pela educação.

Durante as décadas de 1930 a 1950 diversas crianças passaram pela escola Anita Garibaldi, principalmente para se prepararem para exames em outras cidades ou apenas para aprender a ler e escrever em italiano. O Quadro 3 apresenta os nomes de alunos que frequentaram a escola neste período.

Quadro 3 - Ex-alunos da escola Anita Garibaldi no período de 1930 a 1950

DÉCADA	1930	1940	1950
	Amâncio Maestrello Amélope Baldi Angela Bérغامo Angelina Bongiovanni Armando Barcella Armando Maestrello Domingos Corazza Ema Mazzucatto Ennio Milioni	Adércio Caleffo Antônio Augusto Padreca Diorando Og Garcia Edson Strada Enio Padovani Geraldo Spiassi Igualtemozin de Carvalho	Antonio de Castro Antonio de Oliveira Geraldo Pedro Stefani José Alexandre Lazazzera José Pachelli José Rocha Aleixo Octávio Aparecido

Giacomo Dalla Vecchia Henrique Migliassi Iolanda Vecchiatto Jenny Rozante João Caldarelli Maria Turri Pedro Caveden Raul Castellani Roberto Bricchesi Romeu Telesi Wanda Lourdes Dotta	Leonel Maestrello Sergio Crucello Mario Bethiol João Antonio Rossi João Rissieri Piovesan Celso Teixeira Walter Telesi Waldemar Santa Rosa Orlando Maritani Adete Brabo Ana Maria de Camargo Ana Maria Garavello Hylde Fabbri Terezinha Gaiotto Dalva Vecchiato Jandyra Marques Rolando Piaia Walter Panossian José Jacomo Nardim Laura Formigoni Maria Aparecida Vicente Gioconda Guarda Alcides Victorino Pedra Gianetti Irací Pittorri Jacyr Pavesi Elza Maria Dotta Maria Ivonete Fontana Olesia Prata Ayr Galafassi Aparecido Postinico Arthur Stoppa Jacob Eher Daniel Telesi Laerte Zotti Mario Bonatti Luiz Del Negro Laudemos Miguel	Rizzi Odécio de Souza Bracarense Raul Minelli Reinaldo Crucello Roberto da Silveira Rubens Zanfolin Vornei Zanuni Ruth Prado Terezinha Nonis Dirce Canova Peres Maria Regina Toso Nogueira Luiza Santinon Izabel da Silva Rute Roveri Zuleima Caldarelli
---	--	---

		Nelson de Souza Osvaldo Costella Rubens Bergamo Tarciso Miloco Natale Dalla Vecchia Segio Zanni Julieta Barcello Maria Erci Pecchio	
--	--	--	--

Fonte: Museu de Salto (2021)

A história da escola Anita Garibaldi e do professor Dalla Vecchia se confundem. Segundo Zanoni (2010, p. 3):

Essa Escola. Ao lado do antigo Cine Verdi, desde 1.931, tinha a dirigi-la uma única e excepcional figura: o professor João Baptista Dalla Vecchia. Ele era seu guia, timoneiro e chefe. Centralizava a docência da Escola, era Diretor, Professor, Secretário, Bedel, cuidava de tudo e de todos até que, mais tarde se lhe destinou auxiliar para as tarefas de mestre, já curvado pela idade e pelos anos de trabalho ininterruptos. A professora indicada para a cadeira da língua italiana, foi a gentil Rosana Turri, lecionando de 1.935 a 1.942, ocasião em que o Estado Novo proibiu o ensino dessa disciplina. Após o que foi secretária, ensinando ainda desenho até o encerramento das atividades da Escola em 1.968.

O ensino da língua italiana era o diferencial da escola Anita Garibaldi, além da caligrafia que fazia a diferença até mesmo no processo seletivo da época. A escola incentivava a leitura e escrita italiana como método de preservar a identidade, um dos métodos que o professor Dalla Vecchia usava era o aprendizado do hino do Risorgimento.

I Canti Del Risorgimento

I Tre colori.

La bandiera tricolore
 Sempre è stata la più bella,
 Noi vogliamo sempre quella
 Che ci diè la liberta

Da per tutto la bandiera
 Tricolore al sol risplende
 Sulle torri e sulle tende
 Dell'italico guerrier.

La bandiera gialla a nera
 Qui há finito regnar.
 La bandiera gialla e nera

Qui há finito di regnar.

Tutti uniti in un sol patto,
Stretti intorno alla bandiera
Griderem mattino e será:
Viva, viva i ter color!

Finchè ognun di noi sai vivo
La bandiera tricolore
Del nemico insulatore
Nelle mani non cadrà.

La bandiera gialla e nera
Qui ha finito di regnar.
La bandiera gialla e nera
Qui ha finito di regnar.

(MUSEU DA CIDADE DE SALTO, 2021)

O hino ressalta a beleza das cores da bandeira italiana, bem como outros aspectos da pátria, cantado em solo brasileiro, demonstrava que apesar de distantes da terra natal, os imigrantes se sentiam mais próximos e desejosos pelo regresso ou, ainda, como uma reafirmação do poderio italiano em outros países, após a unificação da Itália. De toda forma, a fim de evitar as ideias fascistas, o governo brasileiro passou a observar com mais atenção o que acontecia nas escolas étnicas, fazendo vistorias cada vez mais regulares e rígidas, forçando os italianos a se adequarem aos padrões do Estado.

Em 1939, era possível sentir os primeiros efeitos da política de nacionalização do ensino em Salto. O professor Dalla Vechia, buscando estar em consonância com as leis e decretos do país, faz o registro da escola Anita Garibaldi para atuar como escola particular de ensino primário (MUSEU DE SALTO, 2021):

João Batista Dalla Vechia, professor particular, aprovado em concurso regular de habilitação e registrado nesse Departamento, em 1º de junho de 1938, ficha nº 3.099, desejando abrir, nesta localidade uma escola de curso primário, vem respeitosamente requerer a V. Excia. O registro desse estabelecimento do ensino particular para o seu legal funcionamento.

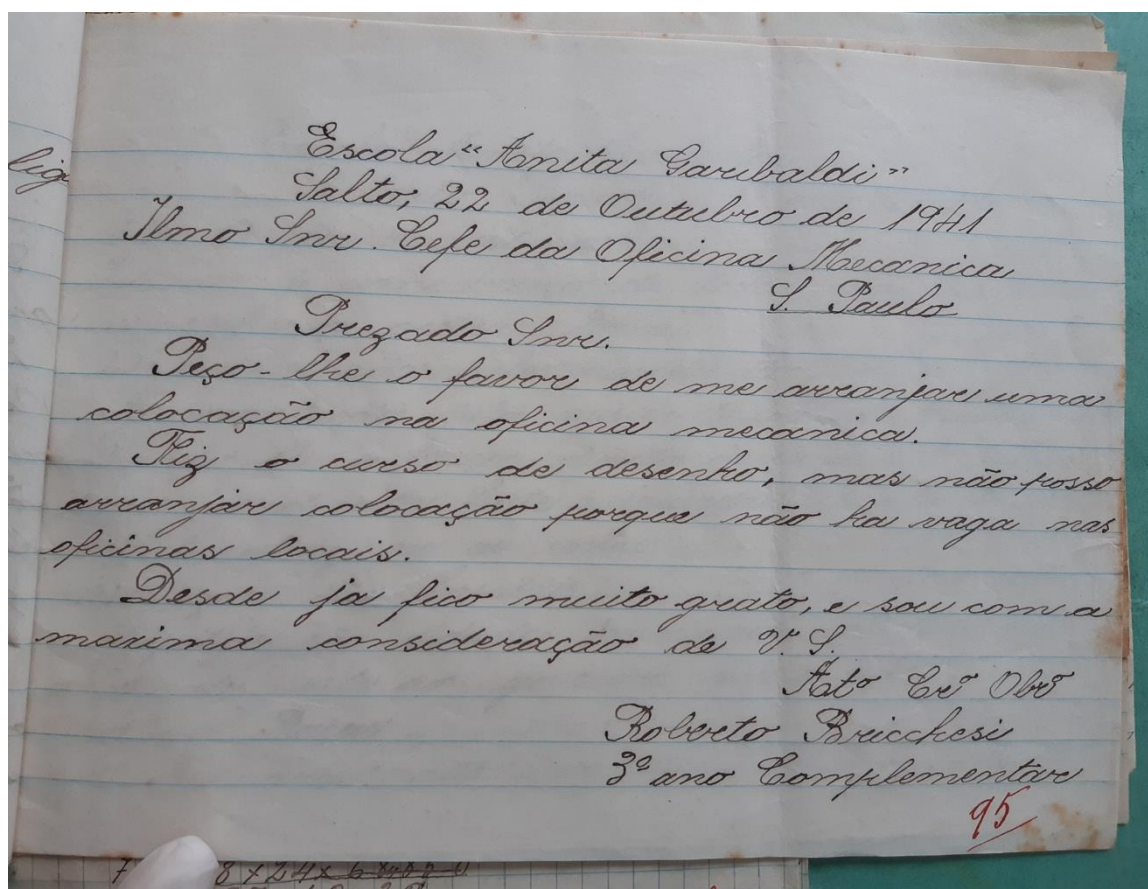
O professor Dalla Vechia atuava ainda como instrutor de ginástica, no pátio da escola, supervisionava os alunos. O professor ainda organizava excursões escolares nas proximidades de Salto, a fim de promover a integração dos alunos à história e cultura local, apesar de ter diversas crianças e adolescentes ao seu comando, não há registros de incidentes em todos os anos em que esteve à frente da escola.

A escola Anita Garibaldi publicava os avisos, anunciando vagas, no jornal, apresentando os dias e horários em que os pais poderiam comparecer à unidade de ensino, conforme o anúncio do professor Dalla Vechia em O Correio de Salto, 26 de janeiro de 1940:

Desde o dia 26 até o dia 30 do corrente mês, acham-se abertas as inscrições para os alunos do 4º ano e dos 1º anos complementares. Os que freqüentaram a escola em 1939, devem apresentar o boletim; os demais, a certidão de nascimento. Horário: das 8 às 11 e das 13 às 16 horas. (MUSEU DE SALTO, 1940).

Os alunos do professor Dalla Vechia destacavam-se pela exímia caligrafia que era um diferencial, numa época em que tudo era registrado à mão. Na Figura 7 é possível analisar a escrita de um aluno do 3º ano.

Figura 7 - Caligrafia dos alunos da Escola Anita Garibaldi



Fonte: Museu da Cidade de Salto (2021).

4.1.1 A cultura italiana e os desafios no Pós-guerra

A Itália, na esperança de manter viva a memória no Novo Mundo, mandava livros para o Brasil, os quais continham as histórias dos heróis da pátria que seriam eternizadas pelos alunos das escolas italianas. A escola Anita Garibaldi possuía exemplares de livros em italianos a serem lidos pelos alunos, conforme pode-se observar no seguinte trecho (MUSEU DE SALTO, 2021):

Giuseppe Mazzini nacque a Genova il 22 giugno 1808. Egli fu uno dei maggiori fattori della redenzione d'Italia con gli scritti, con l'azione costante, intelligente generosa. Si iscrisse dapprima alla Carboneria e fondò in seguito la Società "La Giovane Italia", a capo della quale promosse in tutta la penisola movimenti rivoluzionari. Per amore della Patria egli soffrì il carcere e visse quarant'anni in esilio in Francia e in Inghilterra. Non pote tornare in Patria se non quando fu libera e poco prima della sua morte, che avvenne a Pisa il 10 marzo 1872.

O trecho apresenta uma breve biografia de Giuseppe Mazzini, considerado um herói italiano e fundador da Società "La Giovane Italia". Estes livros eram distribuídos nas escolas com fins de manter viva a memória mesmo aos italianos vivendo em outros países, ainda, para contribuir com a propagação do fascismo italiano.

A escola Anita Garibaldi, assim como as demais escolas étnicas, era vistoriada ano após ano, a fim de a União estar a par do que estava sendo ensinado aos alunos. Dessa forma, a partir dos registros de inspeção foi possível compreender a importância do professor Dalla Vechia.

Em 11 de maio de 1939 o relatório do auxiliar de inspeção Bruno Vollex, sobre a escola Anita Garibaldi e a atuação do seu diretor, constam:

Visitei hoje este estabelecimento de ensino particular, sob a competente diferente direção do Prof. Sr. João Batista Dalla Vechia, a serviço do meu cargo. Visitada, na presente data a Escola "Anita Garibaldi", de Salto. Registrada no Departamento da Educação, conforme registro nº 16, de 15 de abril do corrente ano. Está sob a regência do Prof. Aux. João Batista Dalla Vechia, registrado no Departamento como Prof. de ensino particular. A documentação está em dia e bem feita. Funcionava com a devida regularidade, na melhor ordem e disciplina. O ensino, em suas linhas gerais, está bem encaminhado de acordo com os programas em uso nas nossas escolas. Os trabalhos gráficos apresentam-se bem elaborado, com variados exercícios. Estão matriculados 81 alunos, sendo 75 masculinos e 6 femininos, nos 3º e 4º ano complementar. Compareceram hoje 75 alunos. Visitei também esta Escola em 4 de maio e 6 de julho últimos. Na primeira

visita deixei ao Prof. explicação como bem cumprir o art. 53 do Decreto nº 1202 e depois, quanto á circular do Departamento de Educação, de 19 de junho findo.

Apesar do regime político a que estavam sujeitos, o professor Dalla Vechia seguia as aulas promovendo o maior nível de comprometimento para com as normas e diretrizes do Departamento de Educação. Nos anos seguintes, as inspeções versaram no mesmo sentido, elogiando a figura do professor Dalla Vechia, bem como seus alunos que atenderam às exigências do departamento, seguindo os princípios da educação moral e cívica, principalmente por ser uma escola étnica.

No final da segunda Guerra, e coincidente término do mandato de Vargas, o inspetor escolar Claudinei R. Silva, escreveu sobre a escola Anita:

Em desempenho às funções de meu cargo estive hoje, em visita a escola Particular Anita Garibaldi, que encontrei funcionando normalmente, muito bem orientada pelo dedicado prof. Dr. João Batista Dalla Vechia. Assiste a uma aula de cálculo no primeiro ano, tendo seguido à classe sobre um dos problemas apresentados, observei apreciável aproveitamento dos alunos nessa disciplina. Causou-me satisfação o asseio e a ordem semântica nesta casa de ensino, o que demonstra a boa vontade e eficiente trabalho do professor que a dirige. Dos 937-58 (42-16) alunos neste segundo período de funcionamento, estavam presentes 52 (37-15). Perc. 92,85%.

Sobre essa questão, os livros didáticos exerciam um papel fundamental no que concerne à política de nacionalização. Também era possível notar a presença dessa característica divulgada pela imprensa:

Sê patriota: prefere o que é brasileiro. A indústria químico-farmacêutica biológica do Brasil iguala-se às mais aperfeiçoadas indústrias, no gênero do Velho-Mundo. O povo que não consome de preferencias os produtos de seu País conspira contra o trabalho nacional. Por um Brasil maior! Consumir os bons produtos brasileiros é dever de sadio patriotismo. (BRASILEIROS, 1936, p. 5)

Os professores usavam as atividades como uma forma mais fácil de alcançar os alunos. De igual forma, a avaliação que partia dos ideais do governo ganha corpo com a disseminação das questões dispostas a terem apenas um tipo de resposta, direcionadas.

Nessa mesma época, os alunos escreviam textos ressaltando a importância dos símbolos pátrios brasileiros. Nesse caso, pode-se observar a

influência do Estado Novo e da política de nacionalização do ensino de Vargas sendo executado. Em um dos exames da escola Anita Garibaldi, as personagens e símbolos nacionais estão em evidência: “Gonçalves Dias em muitas e inspiradas poesias, José de Alencar em vários romances e Carlos Gomes em sua bela opera o Guarani, cantaram a nobreza dos indígenas do Brasil”. O trecho em questão, escrito por um dos alunos, Roberto Bricchesi, do 3º ano complementar, foi escrito em 25 de outubro de 1941, na cidade de Salto. Essa representação denota que a escola italiana já sofria influência da política de nacionalização e se adequava à nova época, de forma a garantir sua continuidade.

4.2 Manutenção da identidade e cultura italiana diante da escola pública brasileira

A escola italiana Anita Garibaldi já existia na cidade de Salto-SP, quando a construção da escola pública conhecida como Grupo Escolar e, a partir de 21 de abril de 1932, como Escola Estadual Tancredo do Amaral. A escola teve suas atividades iniciadas em 28 de outubro de 1913, sob o comando do diretor interino Francisco Mariano da Costa. No ano seguinte seria inaugurada oficialmente no dia 13 de maio e funcionaria em apenas um período (matutino). Em 1915 passou a funcionar pela manhã e pela tarde e somente em 1934 iniciou as atividades no turno noturno também (SÃO PAULO, 1913).

Em 1921, era obrigatória a matrícula dos alunos de 9 e 10 anos de idade, assim sendo, o Grupo Escolar em conjunto com as Escolas Noturnas Reunidas de Salto, oferecia vagas para alunos atendessem às seguintes características: ter 12 anos completos; não sofrer moléstia contagiosa ou repugnante e ser vacinado recentemente; ter bom procedimento; ter ocupação ou viver a expensas dos pais. A oferta das aulas noturnas era uma alternativa para as crianças que precisavam ajudar em casa, uma vez que muitos eram pobres e suas famílias precisavam que todos os integrantes contribuíssem de alguma forma.

O Grupo Escolar tornou-se fundamental à vida cotidiana de Salto, a escola oferecia o ensino gratuito e obrigatório e era uma espécie de preparatório para o exercício das mais variadas profissões que existiam em Salto e nas cidades próximas, para tanto, seguia diretrizes educacionais rígidas com enfoque em atender

às necessidades dos alunos, conforme a professora, poetiza e colunista Benedicta de Rezende, em junho de 1931, em O Correio de Salto:

O trabalho manual é um dos mais importantes ramos do ensino, porque tem como objectivo preparar o indivíduo para a vida prática. Nem todos podem seguir a medicina, a advocacia, e engenharia e outras profissões que mais dependem os estudos científicos. Mormente aqui em Salto, onde as crianças são, na maioria, filhas de paes pobres, cuja necessidade obriga-os a envia-las precocemente às fabricas ou às officinas, para ganharem alguma quantia com que alliviem as despesas da família. Quanto ao lado psychico, desenvolve as faculdades mentaes, cultivando os gráus da atenção e contribuindo altamente para a formação da vontade. E quanto ao lado moral, leva o aprendiz a respeitar as diversas profissões, por mais humildes que se lhe afigurem, considerando-as uteis e necessarias, bem como os operários que as exercem. O trabalho manual habitua o aprendiz a encarar o serviço rude, não como social, mas como meio de subsistencia, dentro dos limites da modéstia e da honra. Habitua-os a considerar o humilde operario e como o elemento de progresso na indústria nacional e não como dizem os enfatuados, que o operario pertence á mais intima das camadas sociaes, como se todos nascessem inclinados ás sciencias e ás mathematicas. Realmente na manutenção da vida, tudo se faz mister. Que seria, por exemplo, das elegantes senhoras, se não encontrassem creadas? Não, uma pessoa de bom senso não considera o trabalhador como criatura humilde, mas prefere considera-lo como homem honesto, embora pobre. É natural que, as vezes, ja pela falta de traquejo social, ja pela falta de leituras civis, tenha para com o seu semelhante um proceder algum tanto incorrecto ao mesmo violento e grosseiro. Neste caso, compete aquelle que se julga possuidor de educação mais esmerada, usar para com este de benevolência, desculpando-lhe e ensinando-o a decidir questões, embora desagradaveis, com certa polidez, com brandura de maneiras pelo exemplo e pela convivência.

4.2.1 Transição da Escola Anita Garibaldi para a Educação Pública na Cidade de Salto - SP

O início do século XX marcou a inauguração de duas escolas que fariam parte da história da cidade de Salto: Anita Garibaldi e Grupo Escolar de Salto. Enquanto a primeira, conhecida como escola italiana, era particular, mantida pela Brasital e completamente voltada para os italianos, a segunda, era pública, fazia parte de um grupo de escolas que exerciam influência no Estado de São Paulo e que tinha uma didática completamente voltada para o ensino direcionado ao trabalho.

O Grupo Escolar sobreviveu a muitas barreiras ao longo dos anos, servindo até mesmo de abrigo para doentes em épocas sombrias de epidemias. Para manter a hegemonia na cidade, o Grupo Escolar buscava garantir a educação tanto para os pequeninos quanto para os mais velhos que, devido à exaustiva rotina de trabalho a

qual alguns estavam submetidos, era possível que os alunos estudassem à noite, ainda mais por conta dos decretos da época, dessa forma abria vagas para alunos a partir dos 7 anos, apesar de ser considerado facultativo essa faixa etária, conforme edital publicado em O Correio de Salto:

Havendo vagas de alunos nas classes do Grupo Escolar local, conforme comunicação do snr. Diretor dessa casa de ensino, faço saber aos senhores páis, tutores ou responsáveis pela educação de menores que devem matricula-los, no praso de 8 (oito) dias, ainda não deram providencia. Sobre a obrigatoriedade escolar, o código de educação determina o seguinte: Artº. 227 – são obrigadas á freqüência escolar todas as crianças de 8 (oito) a 14 (quatorze) anos; Artº. 228 os páis, tutores ou responsáveis ficam obrigados a promover inscrição e a frequencia da criança á escola; § 2 – os Patrões que tiverem menores em idade escolar a seu serviço, devem permitir-lhes á freqüência regular ás aulas; § 3 – a infração deste artigo ou de seus parágrafos, depois da notificação de 8 (oito) dias de antecedência, acarretará ao pai, tutor, responsavel, ou patrão, a pena de multa de 20\$000 a 200\$000 ou prisão, a critério da autoridade competente. Artº. 231 – as multas serão cobradas executivamente, si no prazo de 10 (dês) dias não forem pagas. É FACULTATIVO A MATRICULA DE CRIANÇAS COM 7 ANOS (SETE) ANOS. (NEGREIROS, 11/02/1940)

É importante frisar que nessa época, a única escola pública da cidade era o Grupo Escolar, além disso, havia poucas vagas. Muitas crianças trabalhavam nas lavouras e na Brasital, principalmente as meninas, que ajudavam como aprendizes de costureira. A Brasital ficou conhecida também por contratar muitas pessoas do sexo feminino numa época em que as mulheres não tinham tanta representatividade no Brasil, exerciam trabalhos subalternos e muitas vezes eram donas de casa.

Durante os anos que se seguiram após a Segunda Guerra Mundial criaram um clima cada vez mais amistoso que levou aos imigrantes italianos adaptarem-se às leis e costumes brasileiros, conduzindo seus filhos à busca de vagas na escola pública, a fim de cada vez mais se adaptar. A escola estava localizada no município de Salto, na margem direita do rio Tietê, mantida pela indústria Brasital que se aproveitou do potencial do rio e empregava turbinas hidráulicas para a geração de força motriz no emprego da atividade têxtil. A Brasital, criada por José Galvão e Barros Junior, atraiu diversos trabalhadores para as fábricas, também foi responsável pela urbanização de Salto por meio dos melhoramentos executados em seus arredores (ZANONI, 2012).

5 LEGADO DA IMIGRAÇÃO ATRAVÉS DOS SEUS DESCENDENTES VÊNETOS NA CIDADE DE SALTO – SP

Durante o Estado Novo, a educação brasileira sofreu diversas mudanças, bem como as escolas de imigrantes que foram aos poucos substituídas por escolas gratuitas, devido ao agravamento da crise econômica, além da forte pressão política quanto ao nacionalismo brasileiro e a supressão dos direitos dos professores em ensinar na língua estrangeira.

As escolas étnicas italianas foram essenciais na manutenção da cultura e identidade italiana, em Salto, a escola Anita Garibaldi contribuiu para que o legado italiano permanecesse por muitos anos. Através da música e da dança, o legado italiano em Salto se perpetuou. Entre outras ocupações, além do ensino dedicado do professor Dalla Vechia, a ministração das aulas de música assim como as composições que ficaram marcadas ao longo dos anos.

5.1 Estado Novo e a educação nas regiões coloniais italianas

Até o início da Era Vargas, em 1930, a Itália buscava inserir seus ideais fascistas e o sentimento de nacionalismo dentro do território nacional, por meio dos sindicatos e associações próprias da época, segundo ensina Biondi (2012, p. 77) sobre os sindicatos:

Os sócios contribuíam por mês para receber, em troca, fundamentalmente, assistência sanitária em casos de doença, que podia ser oferecida diretamente nas estruturas da sociedade, ou, com mais frequência, de forma indireta por subsídio pecuniário. Em caso de necessidade de remédios, os sócios recebiam diretamente os medicamentos quando havia uma farmácia dentro da própria associação ou a está ligada, ou um reembolso, se precisavam adquirir os remédios no mercado. Usual, mas não presente em todas as associações, sobretudo nas do exterior, era o auxílio em dinheiro, parcialmente substitutivo do salário, dado ao sócio quando ele estava impedido de trabalhar (fosse por acidente, doença ou outros motivos). Menos frequente ainda era a presença de fundos de aposentadoria que permitissem aos sócios receber um auxílio financeiro mensal ou em cota única quando terminassem de trabalhar: somente as sociedades maiores ou as mais consolidadas conseguiam alcançar esse objetivo. Contudo, muito comuns eram os auxílios pecuniários (às vezes contínuos por um tempo) à família do sócio que faleceu, assim como o funeral era sempre por conta da sociedade. Em muitos casos, as mútuas ofereciam também serviços educativos e culturais, abrigando escolas primárias para os filhos dos sócios, às vezes profissionalizantes ou até de alfabetização de adultos.

As associações de mútuo socorro permitiam ao imigrante o assistencialismo para aquelas famílias cuja renda familiar fosse menor, já que as políticas públicas não atendiam à necessidade dos estrangeiros residentes no Brasil. Além disso, era preciso cuidar daqueles que estavam com saúde debilitada, assim como os idosos e deficientes físicos.

Tais ideias italianas, voltadas ao fortalecimento do povo enquanto nação, levou a decisões autoritárias e tendenciosas, principalmente no que respeitava à educação.

Diante do cenário de intensas e imperativas mudanças promovidas por Getúlio Vargas e o evidente desinteresse pela manutenção das escolas étnicas italianas, a sociedade mais abastada e favorável às ideias fascistas deu impulso ao movimento da campanha de nacionalização do ensino (KREUTZ, 2000, p. 35).

Sentindo-se apoiado, o governo de Getúlio Vargas avançou na repressão contra os idiomas e culturas estrangeiras no país, e as escolas que ensinavam os idiomas dos imigrantes ficaram proibidas de exercer esse ato. Aos poucos, o português se tornou a única língua ensinada no Brasil, já que os imigrantes italianos cada vez menos liam, escreviam, cantavam e se comunicavam em seu idioma de origem.

No entanto, Mimesse (2012, p. 289) observa que em paralelo a discussão sobre as condições gerais nas escolas isoladas, ocorria outro debate, reiterado por várias vezes - por diferentes inspetores escolares, nos textos contidos nos Anuários de Ensino, era a questão que tratava da obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa. Desde a Lei de 29 de dezembro de 1896, o ensino da Língua Nacional, da História e da Geografia do Brasil tornaram-se obrigatórios nos estabelecimentos particulares de instrução primária, de acordo com os dados colhidos no Anuario de Ensino do Estado de São Paulo do ano de 1908. Essa Lei visava principalmente as escolas estrangeiras, criadas e frequentadas pela população imigrante. Mas, o que era instituído legalmente nem sempre se cumpria prontamente.

Segundo o relatório do inspetor escolar Miguel Carneiro Junior, constante no Anuario de Ensino de 1907 a referida Lei ainda não estava regulamentada, impedindo a ação pontual dos inspetores em requerer a obrigatoriedade de tal ensino.

No Estado Novo, as escolas étnicas criadas pelos imigrantes italianos foram sendo extintas gradualmente e de modo lento quer por dificuldades, quer pelo próprio interesse dos imigrantes italianos em se nacionalizar brasileiro.

Anderson (1989, p. 224) afirma que o que fazia da educação, durante o Estado Novo, ser de relevância política era o seu real e importante poder de moldar a sociedade por meio da formação das mentes e do incentivo à participação de todos. Contudo, havia aqueles que preferiam uma escola pública e outros a privada, uma educação mais humana do que técnica, aqueles que defendiam o ensino universal ou o que preferiam as escolas divididas em setores distintos, aqueles que se preocupavam mais com o conteúdo ético e religioso ou até mesmo o ensino agnóstico e leigo.

Tudo isso colaborava para uma educação mais popular. Mas tantos quereres, levava a sociedade para rumos totalmente distintos, o que prejudicava o processo de ensino nacional.

Para Caimi (2002 p. 54) cabia, portanto, ao Estado Novo tratar a pedagogia como uma meta crucial no desenvolvimento de crianças e jovens. Era de responsabilidade do Estado tutelar a juventude, modelando seu pensamento, ajustando-a ao novo ambiente político, preparando-a, enfim, para a convivência a ser estimulada no Estado totalitário. Para isso, era necessário que esse plano fosse bem-sucedido, que houvesse símbolos nacionais a serem difundidos e cultuados, mitos a serem exaltados e proclamados, rituais a serem cumpridos.

No entanto, ainda havia o projeto educativo criado pelas Forças Armadas que, segundo Giron (1998, p. 46) no governo de Vargas depois de 1930 assumiram, uma participação crescente na esfera educacional.

Este processo foi inicialmente vagaroso devido às resistências difusas, veiculadas pelas ideias pacifistas, liberais e internacionalistas. A partir de 1937, contudo, recebendo a ajuda do governo e da igreja católica, buscou-se criar nos cidadãos brasileiros uma "mentalidade adequada" ao novo Estado Nacional que se queria instituir.

Contextualiza Julia (2001, p. 16), que o projeto educacional militar não se livrou da indisciplina e da divisão interna resultantes da instabilidade política que havia se instalado no país. Para controlar a situação, o Exército havia substituído parcialmente as medidas disciplinares como punições físicas e castigos por um tipo de treinamento formalizado em "disciplinas" a serem ensinadas: a educação moral, a

educação cívica, religiosa, familiar e a educação nacionalista para que fosse possível formar a educação da infância e da juventude fora dos quartéis.

Visava impor elementos de disciplina, obediência, organização, respeito à ordem e às instituições, considerados indispensáveis para pôr fim ao "pacifismo ingênuo" da sociedade brasileira. Ainda conforme Julia (2001, p. 17) os militares acreditavam que a educação que incentiva o patriotismo deveria ser iniciada ainda da escola. Tendo como base a ação pedagógica nos quartéis, visando aplicá-la no Brasil inteiro.

Capanema (*apud* HORTA, 2010, p. 105) destaca que a educação moral deveria ser mencionada, uma vez que esta espécie de educação foi sempre tida na mais alta conta. Razões sobram para isso, pois é bem certo de que a formação do caráter é mais preciosa que a do corpo ou a da inteligência. A educação moral deverá, assim, ocupar largo espaço nas atividades educativas do país.

É preciso formar, na juventude, vivos e persistentes hábitos de honestidade, dando-se-lhe uma têmpera sólida, que a proteja da indolência, do vício, da torpeza, das pequenas e grandes misérias de cada dia, e que ao seu coração imponha o inelutável rumo do bem. Cumpre, com a educação moral, criar, para a pátria, gerações cheias de equilíbrio.

Dutra (1939, p. 74 *apud* DUARTE, 2000, p. 170) afirma que "o problema da educação, apreciado em toda a sua amplitude, não pode deixar de constituir uma das mais graves preocupações das autoridades militares e afirma ainda: "O Brasil reclama um sistema completo de segurança nacional, o que pressupõe, fundamentalmente, uma entrosagem dos órgãos militares com os órgãos federais, estaduais e notadamente municipais, incumbidos da educação e da cultura". O autor considerava que educação deveria ser um instrumento para a construção da nacionalidade brasileira, até ser considerado o fato de que o Brasil era, em grande parte, um país de imigrantes.

Conforme Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 45) nunca houve por parte das diversas correntes políticas de alguma significação na história brasileira, quem defendesse para o país a constituição de uma sociedade culturalmente pluralista, que desse a cada nacionalidade aqui aportada e aos próprios habitantes primitivos do país as condições de manter e desenvolver sua própria identidade étnica e cultural.

Discorrendo mais sobre Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 45), várias figuras ilustres da época, afirmavam que a nacionalização era necessária, bem como o abasileiramento dos imigrantes.

O processo de povoamento do país pelos imigrantes se constituía em um problema de formação nacional, que não fora ainda iniciada e se tornava cada vez mais difícil pela ação das sucessivas correntes imigratórias. Além disso, os problemas sanitários do país cresciam conforme a população, o que levou os intelectuais a pensarem o Brasil de maneira mais plural.

Gondra (2018, p. 10) destaca Afrânio Peixoto como entusiasta da ciência e da higiene, o médico ensinava os benefícios advindos com as vacinas, mas também com a construção de casas; a edificação das cidades; a remoção de resíduos, esgotos; o abastecimento de água; a polícia dos alimentos; os jardins públicos; os jogos e esportes; as práticas individuais de asseio; a aprendizagem e o uso do banho; o emprego frequente do sabão; o conhecimento dos antissépticos, do filtro; o conforto doméstico; a segurança pública; o terror dos micróbios.

Vários parlamentares da época também expressaram sua opinião a respeito da imigração de estrangeiros para o Brasil e a importância da criação de escolas nacionais investindo em medidas para contar os núcleos de colonização.

Baseando-se no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos criado nos anos 30, Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 45) escrevem sobre a situação presente naquele momento e afirmam que:

O espírito dessas crianças brasileiras, formado em língua, nos costumes, nas tradições dos pais, só poderia tender para a pátria de origem, constituindo um empecilho à coesão nacional. Mesmo na raça latina e assimilável como é a italiana, nota-se uma grande tendência para conservar a língua e os costumes, quando formando regulares aglomerações; nas colônias alemãs, então, a propensão conservadora é ainda muito maior, agravada pela diferença de língua e dos costumes. Em certas regiões do país, a necessidade da Escola Nacional é bastante grande; abri-la é conquistar milhares de cidadãos para a pátria.

O governo estava disposto a enfrentar resistências à imposição de procedimentos coercitivos, além de ser fortemente implantada a ideologia dominante sobre a nacionalidade, que almejava a construção e consolidação do Estado Nacional. Não havia margem para um projeto nacionalista como o do Estado Novo, que gerasse espaço para a convivência com a cultura dos imigrantes italianos.

De acordo com Ferreira (2008, p. 30), pensava-se que ao permitir uma educação individualizada corria-se o risco de a mesma não contribuir para a formação da nacionalidade, já que a construção da mesma dependia da construção de certas práticas disciplinares de vida que, pouco a pouco, deveriam ser introjetadas no cotidiano dos cidadãos facilitando a construção da consciência cívica.

Tal processo não era fácil, já que os imigrantes italianos insistiam em manter vivos os seus laços de nacionalidade pelo estreitamento de suas próprias tradições culturais, como que a lembrar, pelo contraste, o que faltava à sociedade brasileira.

No entendimento de Lourenço Filho (1939, p. 67, *apud* DANGELO, 1998), o projeto educacional do governo Vargas tinha como objetivo:

O capital homogeneizar a população, dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os rudimentos da geografia e da história pátria, os elementos da arte popular e do folclore, as bases da formação cívica e moral, a feição dos sentimentos e ideias coletivos, em que afinal o senso de unidade e de comunhão nacional repousam.

Esse objetivo não abria espaço para a existência de experiências pedagógicas distintas e que não se complementavam entre si, sendo necessário o controle mediante a padronização do ensino e a unidade de programas, currículos, compêndios e metodologias de ensino.

Havia confrontos principalmente com os imigrantes italianos residentes no sul do país, já que haviam implantado o seu próprio sistema de ensino. O processo de "abrasileiramento" destes núcleos de imigrantes era visto como um dos elementos cruciais para a reforma da educação e a implantação da nacionalização do país, o que exigiu medidas muito mais repressivas do que a pedagógica.

A busca pela nacionalização foi o cerne de toda ação pedagógica do Ministério da Educação e Saúde naqueles anos, em seu sentido mais amplo. Era fundamental que houvesse um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas e por outros instrumentos formativos.

A natureza mais precisa deste "conteúdo nacional" jamais ficou totalmente definida, mas é claro que ela não incorporaria aquela busca às raízes mais profundas da cultura brasileira, a história que incluía heróis brasileiros, o amor ao verde e amarelo, o culto às autoridades, entre outros.

A questão da brasilidade era transmitida nas publicações oficiais e nos cursos de educação moral e cívica, estava presente ainda no catolicismo do brasileiro e até mesmo em outras formas consideradas menos legítimas de religiosidade. A nacionalidade deveria firmar-se pelo uso adequado da língua portuguesa em todo o território nacional.

Segundo Dutra (1939, p. 79 *apud* DUARTE, 2000) buscava ainda uma padronização das escolas tanto secundárias como técnicas, com grade curricular, livros didáticos padronizados, sendo fiscalizados e controlados pelos sistemas federais; tudo em busca de um ideal homogêneo e centralizado que permitiria ao governo saber o que cada aluno estava estudando, em cada escola do país, em um dado momento.

A erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais que se haviam instituído no Brasil, se ligava à crença de que os imigrantes eram um perigo para a segurança nacional, por não se adaptarem aos costumes do novo país, fortalecerem continuamente seus laços com a sua pátria de origem por meio da conservação de sua cultura e costumes. Acreditava-se que uma forte ação sobre os estrangeiros poderia evitar certas situações como relata Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 64):

A não compenetração dos deveres militares para com a pátria por parte dos conscritos de origem teuta; a dificuldade na repartição dos reservistas no plano de mobilização; o problema racial; a educação como base de formação da nacionalidade; a Igreja como colaboradora dos elementos estrangeiros e, finalmente, as atividades fascistas no Brasil.

Conforme Giron (1998, p. 65) o governo criou meios para forçar as associações esportivas a aderirem ao sentimento nacionalista brasileiro, ofertando-lhes instrutores brasileiros e forçando a abertura dos quadros sociais a todos os brasileiros, impedindo, excluindo todas as entidades privativas estrangeiras que a isso se negassem. Reforçou o Exército em zonas onde havia uma maior influência estrangeira e, forçou a aprendizagem da língua portuguesa nos quartéis, só liberando aqueles que estivessem falando e escrevendo o português com facilidade. O Ministério da Educação e Saúde priorizou os programas de desapropriação progressiva das escolas étnicas. Foram nomeados diretores brasileiros até que houvesse a completa substituição dos professores e funcionários estrangeiros por nacionais selecionados.

Otto (2011, p. 23), coloca que vários professores estrangeiros foram afastados de forma definitiva das escolas, pois o governo considerava que tais professores prejudicavam o processo de nacionalização por ensinar em idioma estrangeiro ou por não pronunciar o português da maneira correta.

Para Bernardes (2010, p. 30) a nacionalização do ensino se baseava no poder centralizador do Estado Nacional e foi no período de 1938 a 1940 que medidas efetivas foram implantadas em prol da política de nacionalização.

Em 1938 que a campanha de nacionalização do ensino alcançou seu auge, com a formulação e promulgação de vários decretos-leis justamente para conter a presença educacional dos estrangeiros, principalmente nas zonas de colonização.

Desta forma e diante de tal visão de sociedade, o Brasil, em sua política de nacionalização, de acordo com Petrone (1990, p. 11-16), endureceu por meio de legislação a respeito da aprendizagem da língua portuguesa, das aulas e das atividades escolares invocando o caráter patriótico, com um programa curricular e livros didáticos adotados pelas autoridades governamentais brasileiras.

A pluralidade derivada da imigração era objeto de críticas constantes por parte dos nacionalistas, principalmente após 1889 com o advento da república. O governo, preocupado com a assimilação e com o sistema escolar particular de ensino na língua materna dos imigrantes, nacionalizou o ensino, dando início a um conflito entre etnicidade e nacionalismo. Para o Estado brasileiro a raça e a língua eram elementos fundamentais da nacionalidade, assim como conteúdos relacionados ao país em todas as suas frentes.

Apesar de muitos imigrantes estarem inseridos na área urbana e, portanto, tendo contato com a sociedade nacional, ainda mantinham certo distanciamento nas regiões de colonização em relação aos padrões culturais brasileiros. A escola tornou-se aos poucos uma realidade na vida dos colonos e a maior parte dos imigrantes, mesmo da área rural eram alfabetizados.

O então Secretário da Educação do Estado Rio Grande do Sul, no período de 1937 a 1945, José Conceição Pereira Coelho de Souza via as escolas da imigração como “um indício seguro de resistência local antibrasileira e que se exigia o empenho máximo do Governo em extirpar este foco nazista”. Para o secretário entre as escolas da imigração a que mais oferecia perigo eram as teuto-brasileiras, já as de núcleos italianos, judeus, poloneses e japoneses não ofereciam resistência para a nacionalização por isto não eram objeto de preocupação para o governo do

estado. No entanto os locais onde as políticas de nacionalização tiveram maior impacto foram nas regiões de colonização italiana e alemã. Principalmente as escolas étnicas, confessionais e comunitárias ligadas a grupos étnicos, sendo as que tinham maior interesse na manutenção de seus costumes e de sua língua ou dialeto (KREUTZ, 2010).

Sobre a resistência à nacionalização, Souza (1941, p. 12 *apud* KREUTZ, 2010, p. 78) afirma que:

Na colônia italiana, [...] o problema da nacionalização, em rigor, não existe. Havia em toda a zona cerca de 30 escolas particulares. Refiro-me às escolas, porque constituem índice seguro de resistência local anti-brasileira mantidas pelas paróquias, já nacionalizadas, um ano antes de se iniciar a ação governamental, de ordem do Bispo de Caxias. [...] Os judeus possuem duas ou três escolas, que se nacionalizaram sem resistência. [...] Os núcleos poloneses e japoneses não chegam a constituir, ainda, objeto de preocupação para o governo do estado, dada a sua pequena extensão, embora nos primeiros se registrassem, antes da guerra, manifestações de desintegração brasileira.

Para Coelho a zona colonial alemã entre todas seria a mais difícil de lidar devido a forma como se organizavam, cresceram e se industrializaram e pela quantidade expressiva de escolas particulares espalhadas pelo estado onde sua cultura era disseminada. Lideranças étnicas alemãs reivindicavam no campo político a plena cidadania e o direito à germanidade. Além disso acreditava-se que o nazismo seria introduzido nessas escolas influenciando as crianças e, por conseguinte, os pais.

A partir de 1937 foram tomadas medidas coercitivas no sentido de nacionalizar as comunidades étnicas imigrantes. Coube ao interventor de cada estado a instalação e manutenção do projeto de nacionalização do ensino. No Estado do Rio Grande do Sul, o interventor Cordeiro de Farias, nomeou diretores brasileiros para as escolas dos grupos étnicos, cumprindo à risca o programa de fechamento das escolas. Antes da década de 1930 não havia a fiscalização em todas as escolas, o governo então criou mecanismos de fiscalização favoráveis para efetivação da nacionalização com a ajuda de um corpo seletivo de fiscais, distribuídos por todos os municípios, os quais passaram a vigiar, permanentemente, esses colégios. Além disso a função de controlar e observar a implementação das medidas oficiais ficou a cargo da professora da nacionalização, indicada pelas autoridades

educacionais, para atuar junto à escola particular nacionalizada (CASTRO; WEIDUSCHADT, 2018, p. 24).

Esses imigrantes tinham um dialeto próprio e gostariam de manter a conservação da língua materna. Além do fato de que os italianos não gostavam da interferência de pessoas que não eram da localidade em que viviam, havia uma dificuldade na aprendizagem e na alfabetização, e uma questão cultural étnica envolvida, a vontade da manutenção da língua italiana. Os imigrantes davam valor ao ensino e à escola, onde as crianças deveriam aprender a ler, escrever e realizar as primeiras operações matemáticas, porém as dificuldades linguísticas fizeram com que muitos retirassem seus filhos das escolas.

Algumas famílias de imigrantes optaram por ensinar aos seus filhos em casa como forma de resistência, dificultando as medidas de assimilação cultural propostas pelo governo. Ficava a cargo da mãe ou avó incutir nos pequenos o amor à terra e à pátria subjugada, além de transmitir à infância as primeiras letras do alfabeto pátrio. Acreditava-se que o indivíduo lembra a partir de referências coletivas. O grupo no qual o sujeito que recorda está incluído, influencia na consolidação das memórias.

As escolas étnicas tentavam a todo custo manter o aluno ligado à pátria, na ministração de aulas voltadas à valorização da Itália e dos seus elementos, conforme Rech (2015, p. 176):

[...] a disciplina de Educação Moral: era comum às quatro séries (classes). Observa-se que o conteúdo definido versava sobre higiene pessoal, passando pela ideia de direitos e deveres, noções sobre o governo italiano e o respeito ao rei. Além disso, nessa disciplina, o aspecto religioso era abordado desde as orações católicas, os elementos da história sagrada, os mandamentos até os preceitos da Igreja Católica. A variação ocorria na terceira e quarta classe, nas quais há ênfase nos aspectos do governo italiano, como a divisão em regiões, províncias, comunas e aspectos políticos e como a divisão dos poderes locais e nacionais da Itália;

Para Seyferth (2017, p. 597) os diversos conflitos que surgiram foram caracterizados pela intenção nacionalizadora do abasileiramento que estigmatizou as diferenças étnicas e culturais dos imigrantes. Alguns eles chegaram a serem chamados de "brasileiros de segunda classe em relação aos lusos". Foi bastante enfatizada a premissa da socialização étnica inclusive em folhetos comemorativos, inculcando nos jovens a ideia de que a escola está ligada à casa dos pais. Os mais

radicais dos nacionalizadores acreditavam ser necessária a interferência diretamente no lar alienígena, apesar de saberem ser esta uma forma de opressão de difícil implantação.

Sendo o lar um lugar seguro da conservação de usos e costumes dos imigrantes, e difícil de ser alcançado, era o local de maior resistência e o principal obstáculo da campanha de nacionalização. Uma das estratégias utilizadas pelo governo na tentativa de implantar o seu projeto de nacionalização nos lares foi se utilizar da influência das crianças sobre os pais através da escola. Acreditava-se que, se o lar, pela sua ação permanente e insubstituível, é o primeiro fator de adequação da criança junto à sociedade.

Houve casos em que a hostilidade chegou aos extremos, até mesmo com ações policiais invadindo residências e cemitérios, arrancando epitáfios já existentes há cinquenta ou mais anos. Professores foram presos, materiais escolares de crianças, obras e documentos históricos e valiosos culturalmente foram destruídos. Dessa forma a nacionalização do ensino provocou um forte acirramento de ânimos.

Com muitas escolas étnicas rurais privadas de um professor, já que diversos deles foram presos durante o processo de nacionalização, a rede de organização das comunidades ficou desestruturada. O professor exercia um papel muito importante no meio rural, já que era o líder mais expressivo nesses núcleos comunitários, e era a própria comunidade que assumia toda a estrutura necessária para a viabilização de atividades econômico-sociais, artísticas e religiosas da região com a liderança do professor.

O Estado pretendia, com a intervenção docente, demarcar território. Com a nacionalização surgiram dificuldades quanto à manutenção da posse desses terrenos e edificações que pertenciam às escolas comunitárias alemãs rurais. Essa intervenção por parte do governo gerou uma sensação de extorsão de patrimônio nas comunidades. Representantes do Círculo de Pais e Professores e os membros da Comunidade Evangélica chegaram a expor sua insatisfação (SANTOS, 2008, p. 75) também com a modificação os nomes de ruas, escolas, praças, distritos e localidades e, alterações das intitulações que traziam lembranças da Itália substituídas por nomes de pessoas e eventos que eram considerados relevantes para a história brasileira.

A adaptação das escolas urbanas às medidas de nacionalização foi facilitada pelo vínculo que já existia com o meio social. Portanto, para o governo, os maiores

problemas se encontravam nas escolas étnicas rurais onde muitos dos costumes e tradições dos imigrantes eram preservados, e não havia problemas de nacionalização nas escolas urbanas de imigrantes e nem nas escolas de ordens religiosas.

Para Kreutz (2010, p. 56)

O processo de nacionalização foi conduzido numa perspectiva de muita imposição, com quase nenhum diálogo pelo Secretário de Educação, Sr. Coelho de Souza e pelo Chefe de Polícia Major Aurélio da Silva Py, ocasionando um ambiente antipedagógico que refletia negativamente na qualidade do ensino e da aprendizagem de toda uma geração. Com o afastamento dos professores, com a destruição do material didático e com a proibição da língua alemã, a escola se tomou estranha para o aluno da imigração, seja pela língua, seja pelo método de ensino.

Não se pode negar que as medidas de nacionalização na função de ensinar a língua portuguesa e ministrar um ensino de caráter cívico e patriótico foram bastante eficientes, porém ele não se pode dizer no que se refere a identidade étnica, na qual o governo encontrou muitas formas de resistência para implantar as medidas de nacionalização. As famílias e algumas instituições religiosas encontraram formas de manter a identidade étnica, apesar dos esforços oficiais.

Seyferth (1997, p. 106) explica que a etnicidade é algo que precisa ser analisado a partir da dinâmica dos núcleos familiares:

A compreensão da etnicidade passa pelo entendimento do componente afetivo da identidade étnica — símbolos e valores transmitidos nos círculos mais íntimos de convivência: o lar, as relações de parentesco e a amizade. De acordo com Epstein (1978), etnicidade envolve certo grau de emoção e o comportamento étnico não pode ser governado apenas por um cálculo racional. Talcott Parsons, focalizando algumas características primárias dos grupos étnicos nos Estados Unidos, mostra que o papel da mãe na transmissão dos valores étnicos é reafirmado em quase todos os grupos — ela aparece como “guardiã simbólica da identidade étnica”. Nas manifestações de pertencimento étnico/nacional entre descendentes de alemães, italianos e poloneses, observáveis, por exemplo, na imprensa e em textos escolares e comemorativos, os nacionalizadores de 1939 encontraram referências à importância da família na preservação da língua materna e de outros elementos culturais indicativos de limites intergrupais.

O lar representava um ambiente onde os imigrantes poderiam preservar algo que lhes era tão caro como sua identidade. O governo, que já havia tomado posse de suas escolas decidindo o que deveriam aprender, como deveriam falar e se

comportar, não interferia nos costumes e tradições que eram passados de geração em geração através de sua língua materna. As mães eram de extrema importância nesse processo de preservação da identidade étnica.

Para Renk (2009) a linguagem foi o principal ponto de conflito entre os imigrantes e o projeto de nacionalização do governo brasileiro. Para estes, não era possível pensar em formação da nação sem a adoção de uma língua nacional, pois seria esse um elemento principal de formação do sentimento de brasilidade. Neste ínterim, os imigrantes criavam formas de resistência, ao mesmo tempo em que acatavam as prescrições legais. As escolas étnicas encontravam caminhos que as possibilitasse manter a identidade étnica e atender as exigências legais a cada medida oficial implantada. Como adotar horários escolares diferentes dos das escolas públicas e o bilingüismo. Os professores foram grandes aliados na preservação da identidade étnica, pois, mesmo respeitando o espaço escolar ministrando aulas somente em língua nacional, muitos deles usavam outros espaços para continuar ensinando a cultura e a língua. Além disso, diante do desconhecimento ou pouca intimidade com a língua nacional, não poucos professores passavam seu tempo livre a traduzir as lições da língua nacional para a língua étnica para melhorar o entendimento.

Tomando ciência da resistência dos grupos étnicos com o apoio de professores, o governo instituiu medidas de fiscalização e controle estatal das atividades pedagógicas dos professores. Essa fiscalização ocorria por meio de inspeções escolares, preenchimento de formulários e estatísticas escolares. Renk (2009, p. 15) relata que, com a criação da lei de nacionalização as escolas estrangeiras foram obrigadas a descaracterizar o seu currículo, adotar apenas livros nacionais e dispensar os professores que não se adequavam a nova lei, os “desnacionalizados”. O Estado detinha o “monopólio legítimo da coação física para realizar as ordens vigentes”, assim as escolas que não conseguiram (ou não quiseram) cumprir a lei foram fechadas.

A proibição de falar em sua língua materna, e somente se comunicar em português, foi um obstáculo difícil de ser transpassado por muitos colonos, como observa Jamundá (1968, p. 79-80 *apud* SEYFERTH, 1997, p. 122):

O tipo de violência que afetou a população pode ser percebido quando assevera que os colonos não foram prejudicados nas suas atividades produtivas pela proibição do uso dos seus idiomas de origem (alemão,

italiano e outros). Se houve ou não prejuízo material, esse é um aspecto secundário do problema (e de mensuração impossível) — mas existem registros de prisão ou de coação moral motivados pelo uso de língua estrangeira. Os colonos, em sua maioria, não sabiam se expressar em português e a proibição legal teve efeitos sobre suas vidas cotidianas, dificultando a livre comunicação. O próprio Jamundá, em outro momento, diz que a “alegação [dos efeitos negativos da campanha na produção rural] não é totalmente desprovida de fundamento”, porém apareceu “nos resíduos de resistência ao processo nacionalizador”. E insiste: “o não utilizar a língua vernácula, era como ainda é, uma inconveniência significativa contra a Unidade Patriótica. Efetivamente, não interessa à Unidade Nacional que aquela área produtora de bons índices de riqueza não tenha comunicação com ela. (JAMUNDÁ, 1968, p. 79-80 *apud* SEYFERTH, 1997, p. 122)

Essa questão está representada inclusive na imprensa brasileira, conforme pode-se observar na Figura 8.

Figura 8 – Mordança linguística durante o período de Nacionalização em 1942



Fonte: Acervo Nacional, 1942.

O Jornal demonstra o poder centralizador do Estado e o regime ditatorial seguido, pelo qual, Getúlio Vargas comandava o país, contra os inimigos de guerra que viviam no Brasil.

Mesmo assim, os colonos por sua vez mantinham dois sentimentos: orgulho de zelar pela manutenção e resistência cultural diante da nacionalização

compulsória; e constrangimento por seu desconhecimento da língua nacional ao matricular-se em uma escola pública. Foi necessário às escolas étnicas, para atender às questões legais e ainda assim promover a manutenção da identidade cultural, produzir alterações na organização pedagógica, enquanto o Estado buscava a formação de um cidadão nacional. Haja vista a dificuldade de se lidar com imigrantes, suscitava ao governo a preocupação com a propagação da língua nacional e a disseminação dos valores nacionais (RENK, 2009, p. 11).

É graças a linguagem, que tem grande importância na resistência oferecida pelos imigrantes, que a escola foi escolhida como principal espaço de introdução do nacionalismo. Pois na escola seria possível introduzir a língua nacional não só no dialeto, como também na escrita dos imigrantes e, dessa forma, aos poucos eles abandonariam sua língua materna. A transformação ou erradicação da escola estrangeira e o sucesso da nacionalização passava pela questão escolar. O objetivo principal seria a uniformidade linguística.

O ambiente escolar tomou-se um local onde havia o incentivo à exclusão de processos identitários étnicos, nesse local deveria ser construído uma representação das etnias que melhor correspondesse à elevação do projeto nacional. O aluno, nesse projeto, era apenas um alocutário, independentemente de sua origem social e cultural, ou das experiências vivenciadas, o aluno não poderia ter participação ativa no processo de aprendizagem, sendo impedido assim, de retratar sua história cultural. Dessa forma uma homogeneização foi introduzida forçadamente a partir de certos núcleos de adesão, ao descrever grupos, ao impor espaços, ao conferir a palavra ou negá-la um movimento de integração e exclusão foi realizado. Alguma etnia pode ter avaliado esse processo como facilitador para uma afirmação, porém outras o receberam um processo problemático e, por vezes, traumático.

As medidas de nacionalização, além de sentidas nas salas de aula, também adentravam o espaço da comunidade, já que o uso da língua estrangeira também não era permitido nas ruas e eram promovidas festividades com caravanas nacionalistas em comemoração a datas cívicas. Os alunos eram obrigados a participar desses eventos como a Semana da Pátria, onde muitos deles desfilavam com suas escolas. O governo acreditava que a identidade cultural traz os traços da harmonia essencial e da singularidade primordial, e a língua é muito importante no processo de afirmação e confirmação de identidades diversas: nacional e “estrangeira”.

A escola, o lar, a Igreja e as associações recreativas/culturais são instituições fundamentais para a manutenção das identidades étnicas. Nesses locais os imigrantes se sentem “protegidos”, e a ação deles permite a continuidade do aprendizado da língua e dos costumes “de origem”. Os elementos que supõem laços de sangue com uma nação específica, a língua, a cultura e a origem aparecem como símbolos de pertencimento básicos dos sentimentos étnicos e nacionais favorecendo a construção das identidades étnicas.

A religiosidade dos imigrantes manteve-se também como forma de resguardar suas origens. A construção da capela ou igreja era algo indispensável e prioritário quando da instalação das colônias. O Natal e a Páscoa, além de outros ritos e celebrações religiosas, eram aqui reproduzidos de forma semelhante ao que acontecia na Europa. As tradições ligadas à igreja eram guardadas com carinho pelos colonos. O Natal e a Páscoa eram festejados com muita devoção. Na véspera do Natal, a ceia com *oplatek* era servida em cada casa para celebrar o nascimento de Jesus e no Sábado de Aleluia o padre benzia os *swieconka* (manjares) para serem consumidos na Páscoa entre os quais o que mais se destacava era o ovo com símbolo da vida e ressurreição.

Saviani (2008, p. 15) delega à escola a função de socialização e sistematização do saber:

[...] ora, o saber sistematizado [...] é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

Capelato (1998, p. 57 *apud* RENK, 2009, p.196) relata que:

Nos regimes autoritários que se fundamentam na política de massas, a teatralização tem papel mais importante: o mito da unidade e a imagem do líder atrelado às massas convertem o cenário teatral especialmente adequado para o convencimento. O imaginário da unidade máscara as divisões e os conflitos existentes

Vargas, da mesma maneira que outros líderes autoritários, se utiliza dos meios de comunicação para passar ao povo a imagem que deseja que tenham dele.

A ideia era passar a imagem de um país forte e unido, com uma identidade nacional consistente e com um líder absoluto. Dessa forma, a resistência apresentada pelos estrangeiros ao seu projeto não deveria ser documentada e nem comentada para evitar que outros grupos também se sentissem encorajados a se opor ao projeto de nacionalismo do Estado Novo.

Muitos imigrantes, antes do golpe em 1938 e o advento do Estado Novo, enquanto aprimoravam o intelecto dos seus descendentes, adotavam definitivamente o Brasil como sua nova nação. A campanha de nacionalização foi colocada em prática sob a violência dos governantes e dos aparatos repressivos. Dessa forma provocou desânimo nos imigrantes e afligiu lideranças momentâneas ou emergentes de tal maneira que o nível quantitativo e qualitativo do ensino particular jamais retornou ao que era antes.

A cultura pode ser vista como uma rede de significados que dão sentido ao mundo que cerca um indivíduo, ou a sociedade em que ele está inserido. Essa rede engloba um conjunto de diversos aspectos, como crenças, valores, costumes, leis, moral, línguas etc. Considerando toda a dimensão simbólica que a cultura compreende, não é possível desvincular a nacionalização do ensino do contexto social e político em que ela foi gestada e implementada, no espaço escolar. A resistência cultural dos imigrantes, dentro de suas possibilidades, sofre mudanças mesmo quando lhes parecem estar sendo fiéis às suas tradições. Isto porque o ser humano é um ser relacional e a etnicidade não se manifesta nas condições de isolamento e sim nas relações Inter étnicas. Na interação dos grupos étnicos, os valores culturais tendem a se manifestar como um sistema de oposições e contrastes – a identidade contrastiva (RENK, 2009, p. 48).

De acordo com Ribeiro (1993, p. 23) Capanema, em sua Reforma defendia as ideias de nacionalismo e patriotismo:

Em 1942, temos a Reforma Capanema, de cunho nazi-fascista cuja ideologia era voltada para o patriotismo e o nacionalismo, difundindo disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias. O ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos de quatro e três anos. Os primeiros quatro anos correspondiam ao curso ginasial e os três últimos ao curso colegial, que apresentava duas opções: o clássico e o científico. O ensino continuou a ter caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático, e os cursos clássico e científico não apresentavam diferenças substanciais, a ponto de serem considerados opções diferentes. Havia ainda o ensino industrial e o comercial.

Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), o sistema educacional proposto pelo Ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais.

Ribeiro (1993, p. 24) acrescenta a esse contexto de reformas educacionais, o ensino comercial que:

[...] foi posto em execução através da Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei no 6141 de 28 de Dezembro de 1943): "O ensino comercial, por seu turno, ficou organizado com um só curso básico de quatro anos de 1º ciclo e vários cursos técnicos de três anos de 2º ciclo. Foram os seguintes cursos técnicos: comércio, propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado. Para os empregados do comércio sem habilitação, estavam previstos cursos de especialização para quem já tivesse formação na área. (ROMANELLI, 1978, p. 156)". O ensino industrial e comercial eram inflexíveis no que diz respeito ao ingresso aos cursos superiores. Só permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente.

Tínhamos então, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, outra para os jovens que comporiam o grande "exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação" e outra ainda, para as mulheres.

No entanto, para Berger (1976 *apud* PINTO, 1986, p.59):

Entre 1889 a 1930, foram fundadas algumas escolas superiores e construídas muitas escolas primárias e secundárias, mas substancialmente pouco se alterou o quadro do sistema educacional. Neste período, o Estado apenas procurou garantir a manutenção dos estabelecimentos considerados como padrão para as demais escolas secundárias do País, mas não conseguiu atender aos anseios republicanos de ampliação das oportunidades educacionais, permanecendo ainda um sistema elitista, excludente e seletivo

A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, "realidade moral, política e econômica" a ser constituída.

No contexto do ideário do governo Vargas, Capanema é mais explícito ao sugerir instrumentos para a ampliação da influência do governo na educação.

Ainda segundo Berger (1976 *apud* PINTO, 1986, p.59):

É com a educação moral e cívica que se cerra e se completa o ciclo da educação individual e coletiva e é por ela que se forma o caráter dos cidadãos, infundindo-lhes não apenas as preciosas virtudes pessoais senão também, as grandes virtudes coletivas que formam a têmpera das nacionalidades: a disciplina, o sentimento do dever, a resignação nas adversidades nacionais, a clareza nos propósitos, a presteza na ação, a exaltação patriótica.

Do ponto de vista político, é de ponderar que a ditadura instalada pelo segundo governo provisório republicano em 1930 durou quatro anos e manifestou desde o começo certo pendor continuísta alimentado pelo seu chefe, cujos desígnios nesse sentido foram embargados por uma corrente empenhada em restaurar, o mais breve possível, a ordem constitucional suspensa desde aquele ano. Desse movimento de resistência nasceu a malograda Revolução Constitucionalista de 1932, em São Paulo. A derrota militar dos revoltosos em nada obstou, porém, o triunfo da causa, logo concretizada e consagrada com o ato convocatório da Constituinte de 1933. Daí resultou logo depois a promulgação da Carta de 1934.

Já para Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 177-178) o Plano Nacional de Educação definido pela Carta Magna de 1934 e elaborado por Gustavo Capanema Filho, continha duzentos e treze perguntas que se baseavam em:

[...] princípios, finalidade, sentido, organização, administração, burocracia, conteúdo, didática, metodologia, disciplina, engenharia, tudo, enfim, que se fizesse necessário considerar para a definição, montagem e funcionamento de um sistema educacional [...] [e que] em seu conjunto parecia preocupar-se menos em traçar diretrizes gerais para a educação, como estava previsto na Constituição, e muito mais em definir condições e procedimentos que permitissem à União o total controle, fiscalização e direção da ação educacional em todo o país.

Em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, que continuou a ser de responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos; a legislação de ensino organizou também o ensino normal e o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.

Nesse momento o Ministério da Educação e Saúde estava a cargo de Raul Leitão da Cunha que formulou os Decretos-lei abaixo:

Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946a), que organizou o ensino primário a nível nacional, cabe ressaltar o conteúdo obrigatório no ensino primário:

Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física.

É interessante notar que neste decreto, as mulheres tiveram um destaque, já que era obrigatório o ensino de economia doméstica e puericultura, um dos pilares da política nacionalista da época.

Já o Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946b), que organizou o ensino normal, demonstra quais eram as características para um professor dessa época:

Art. 20. Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidas do candidato as seguintes condições: a) qualidade de brasileiro; sanidade física e mental; ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente; bom comportamento social; habilitação nos exames de admissão.

Decretos-lei n 8.621 (BRASIL, 1946c) e 8.622 (BRASIL, 1946d), de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC e determinava:

Art. 1º Os estabelecimentos comerciais de qualquer natureza, que possuírem mais de nove empregados, são obrigados a empregar e matricular nas escolas de aprendizagem do SENAC, um número de trabalhadores menores como praticantes, que será determinado pelo seu Conselho Nacional, de acordo com as práticas ou funções que demandem formação profissional, até o limite máximo de dez por cento do total de empregados de todas as categorias em serviço no estabelecimento. (BRASIL, 1946d)

Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola e trouxe algumas diretrizes para os estabelecimentos de ensino:

Art. 44. Os estabelecimentos de ensino agrícola tomarão cuidado especial e constante com a educação moral e cívica de seus alunos. Essa educação não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará da execução de todos os programas que dêem ensejo a êsse objetivo, e, de um modo geral, do próprio processo da vida escolar, que em tôdas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico. (BRASIL, 1946e)

Dessa forma, a preocupação com a moral, o civismo e responsabilidades trouxeram para a esfera educacional os objetivos propostos pelo Estado Novo, a valorização da autoimagem do brasileiro e a criação de uma identidade nacional.

Segundo Frago (1995, p. 23) formar uma juventude alinhada aos princípios do estado novista era uma ideologia que trazia inúmeros benefícios à construção e consolidação do Estado Nacional. A mobilização dos jovens contra o governo era uma real ameaça ao governo, o que poderia trazer problemas significativos ao Exército, já que ele era parceiro e sociopolítico do governo na construção do Estado Nacional.

Magalhães (2004, p. 17) destaca a ligação de princípios essenciais sobre a educação, a instituição de ensino e a história da educação, os quais compõem os processos básicos para a formação de um indivíduo e do seu papel na sociedade, tendo em vista que a educação é um processo de humanidade e que por meio desse processo é possível prever comportamentos e ações que podem influenciar de forma significativa a história de um país. As palavras do autor definem justamente as ideias de Vargas de que era por meio da educação que se controlaria a influência de outras culturas e outros regimes dentro do território brasileiro.

Parecia praticamente impossível criar um Estado sólido e brasileiro com a presença de múltiplas culturas. O nacionalismo significava exprimir as individualidades e destruir as diferenças. O Estado, portanto, lidou com a educação dos filhos de imigrantes italianos por meio do decreto nº 868, de 18 de novembro de 1938, que determinava a criação da Comissão Nacional de Ensino Primário, que visava a nacionalização do ensino nos núcleos imigratórios e o decreto nº 948, que exigia a participação de vários órgãos da administração pública em medidas capazes de promover a assimilação dos colonos de origem italiana e a completa nacionalização dos filhos dos imigrantes italianos, regidos pelo Conselho de Imigração e Colonização.

Sob a ótica de Anderson (1989, p. 238), na busca impositiva pela brasilidade como desejo de Vargas e como um culto prestado ao mesmo, foram distribuídas nas escolas a cartilha intitulada "Getúlio Vargas para Crianças", com fotos e mensagem de Vargas aos pequenos.

A cartilha contava a história de Getúlio Vargas como uma criança de hábitos saudáveis, de boa conduta, sendo um aluno bem-educado, estudioso e um governante preocupado em estabelecer a paz e a prosperidade no país.

Os livros disseminados na época, assim como a cartilha mencionada, faziam parte da tentativa do governo getulista de implantar as medidas nacionalistas e anticomunistas, reforçando o sentimento de brasilidade.

As intenções de Getúlio Vargas podem ser representadas pelas palavras de Amaral (1941, p.152-162):

Aos grandes homens – homens de Estado – cabe a realização da ideia nacional. Esta engloba a noção de patriotismo e a transformação dos sentimentos e pensamentos de amor à pátria em programas de ação. O nacionalismo do século XIX era de caráter sentimental, “destituído do dinamismo criador” [...], incapaz, portanto, de assegurar aos povos o progresso e a realização plena de suas possibilidades. A essência da ideia nacional “pode ser considerada como nacionalismo transformado em força espiritual de realização de um conceito de Estado, delineado em harmonia com certos postulados doutrinários acerca das finalidades e dos meios de ação do poder público”. [...] Esta ideia só pode ser apreendida e assimilada pelos elementos superiores que realizam uma síntese entre associação sentimental e compreensão intelectual. No nacionalismo, assim como no patriotismo, o que prepondera é o intuito de terra e de raça. A ideia nacional se apoia nos instintos, mas transforma “em ideia no espírito das elites o que é apenas sentimento na alma ardente das massas populares”. [...] A ideia nacional se corporifica em três aspectos: desenvolvimento do potencial econômico e fortalecimento da segurança nacional; robustecimento dos vínculos unificadores da nacionalidade; salvação da soberania e projeção internacional. São estas as razões de Estado que legitimam o governo autoritário. São estas as aspirações e necessidades que, presentes nas massas de forma inconsciente, seriam transformadas em ação pelo gênio do estadista, síntese entre inteligência e vontade, conjugação entre movimento e ordem.

Contudo, era difícil estabelecer aos imigrantes italianos o total desprendimento de suas culturas e de seu idioma.

Seyferth (1982, p. 89) observa que impor uma nova cultura pode gerar diversos conflitos e que existem duas formas, ou melhor, três, de se estabelecer a nacionalidade de uma pessoa: pela herança de sangue, fundamentada no jus sanguinis, que exclui critérios geográficos; pelo local de nascimento de uma pessoa,

baseado no *jus soli*; ou pela combinação dessas duas coisas. Esta última alternativa levou a uma dualidade de nacionalidades, principalmente entre grupos de imigrantes, estabelecidos fora de seu país de origem, gerada pela confusão em torno dos conceitos de pátria, cidadania e nacionalidade.

Consequência de certa displicência por parte do Estado, que não tentou impedir a formação das colônias de imigrantes italianos, o processo de nacionalização brasileira foi dificultado à medida que não conseguiu coibir que os imigrantes que viviam isolados na mata, em grandes núcleos, com ideologia fascista e sem meios de comunicação, fossem integrados ao projeto.

Os imigrantes italianos, que viviam isolados e pelo seu próprio esforço, pediam somente duas coisas ao governo da época: escolas e estradas, contudo, só percebiam a existência do governo quando ele cobrava impostos ou pedia votos.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial o governo reforçou as limitações impostas aos imigrantes italianos que pretendiam adentrar no país, até para que o Brasil não se tornasse uma grande opção dos refugiados.

Lopes (2009, p. 280) destaca que a eclosão da segunda guerra mundial levou o Brasil a adotar medidas restritivas à imigração, como a suspensão da concessão de vistos temporários para a entrada de estrangeiro, exceto os americanos (que não foram atingidos pela guerra) e aqueles que pudessem comprovar posse de meios de subsistência, bem como vistos permanentes, exceção feita a portugueses e familiares de brasileiros em geral.

Pois bem, essas restrições perduraram até o fim do governo de Getúlio Vargas, oportunidade em que aumentaram as contenções voltadas aos imigrantes que não possuíam mão de obra qualificada. O foco estava voltado para o imigrante italiano com vasta capacitação para ajudar no desenvolvimento do país. Nesse sentido, sintetiza Nicoli (2011, p. 78):

O pós-Segunda Guerra Mundial e os regimes totalitários europeus ainda sustentaram novos fluxos de imigração europeia para o Brasil em meados do século XX, com perfis diferenciados da primeira onda do início do século (que era, essencialmente, de lavradores e operários sem qualificação profissional). A política migratória restritiva impunha a necessidade de qualificação profissional, e os imigrantes da década de 50 eram, via de regra, trabalhadores com um grau maior de instrução.

Nas décadas de 1930 e 1940, devido a esse relativo isolamento geográfico e à pouca integração à sociedade nacional, os grupos de imigrantes italianos e alemães do sul do Brasil passaram a ser considerados uma ameaça à construção de nossa identidade nacional. Isto aconteceu porque, com o passar dos anos, esses grupos não se integraram ao restante do país, mantendo sua língua e seus costumes, sem se misturarem à sociedade brasileira.

A escola teve um importante lugar na inserção dos imigrantes na comunidade nacional, pois foi através dela que os descendentes aprenderam (ou não) o português. O aprendizado era difícil, porque falavam a língua da nação de origem em casa e deviam falar o português na escola. Na memória de muitos descendentes, esta foi uma experiência traumática e, por causa disso, muitos deles não ensinaram a seus filhos o alemão, o italiano ou outro dialeto. Os descendentes foram perdendo o uso da língua, mas mantiveram, ou melhor, reinventaram os costumes italianos no Brasil.

Apesar de muitos imigrantes estarem inseridos na área urbana e, portanto, tendo contato com a sociedade nacional, ainda mantinham certo distanciamento nas regiões de colonização em relação aos padrões culturais brasileiros. A escola tornou-se aos poucos uma realidade na vida dos colonos e a maior parte dos imigrantes, mesmo da área rural, eram alfabetizados.

A partir de 1937 foram tomadas medidas coercitivas no sentido de nacionalizar as comunidades étnicas imigrantes. Coube ao interventor de cada estado a instalação e manutenção do projeto de nacionalização do ensino. No Estado do Rio Grande do Sul, o interventor Cordeiro de Farias, nomeou diretores brasileiros para as escolas dos grupos étnicos, cumprindo à risca o programa de fechamento das escolas. Antes da década de 1930 não havia a fiscalização em todas as escolas, o governo então criou mecanismos de fiscalização favoráveis para efetivação da nacionalização com a ajuda de um corpo seletivo de fiscais, distribuídos por todos os municípios, os quais passaram a vigiar, permanentemente, esses colégios. Além disso a função de controlar e observar a implementação das medidas oficiais ficou a cargo da professora da nacionalização, indicada pelas autoridades educacionais, para atuar junto à escola particular nacionalizada (CASTRO; WEIDUSCHADT, 2018, p. 24).

Algumas famílias de imigrantes optaram por ensinar aos seus filhos em casa como forma de resistência, dificultando as medidas de assimilação cultural

propostas pelo governo. O grupo, dentro do qual esse sujeito que recorda está incluído, influencia na consolidação das memórias. Os movimentos sociais desejavam o acesso à escola e à educação escolar, além de incluírem-se na produção cultural. Isto acontece como reação à produção de imagens negativas e à sua exclusão na história da produção cultural e intelectual, além de ser uma forma de expressar seus modos de pensar e produzir.

Para Seyferth (2017, p. 597) os diversos conflitos que surgiram foram caracterizados pela intenção nacionalizadora do abasileiramento que estigmatizou as diferenças étnicas e culturais dos imigrantes. Alguns eles chegaram a serem chamados de "brasileiros de segunda classe em relação aos lusos". Foi bastante enfatizada a premissa da socialização étnica inclusive em folhetos comemorativos, inculcando nos jovens a ideia de que a escola está ligada à casa dos pais. Os mais radicais dos nacionalizadores acreditavam ser necessária a interferência diretamente no lar alienígena, apesar de saberem ser esta uma forma de opressão de difícil implantação.

As escolas étnicas italianas atrapalhavam a construção da identidade das escolas primárias, sendo elas consideradas como o principal meio para a formação da sociedade brasileira. Dessa forma, e diante de tal visão de sociedade, o Brasil, em sua política de nacionalização, de acordo com Petrone (1990, p.11-16), endureceu por meio de legislação a respeito da aprendizagem da Língua Portuguesa, das aulas e as atividades escolares invocando o caráter patriótico, com um programa curricular e livros didáticos adotados pelas autoridades governamentais brasileiras em detrimento da ideologia fascista velada, mas propalada no ambiente das escolas étnicas italianas.

Não obstante, a exportação de produtos primários continuava a funcionar como uma fonte fundamental para a industrialização e a compra do equipamento estrangeiro necessário no processo de substituição de importações. Esse último substituiu os bens de consumo (de início os não-duráveis e na década de 50 os duráveis) como o item principal das importações brasileiras (VELHO, 2009, p. 118).

O Brasil, durante a Era Vargas, avançava em algumas áreas, mesmo sob os riscos de alinhamento ideológico fascista a setores importantes da nação. Nessa época, reformas na saúde, educação e economia promoveram mudanças significativas no contexto social. Segundo Tonet (2014, p. 13) as ideologias sobre as quais se inserem as propostas educacionais são essenciais para a reprodução do

sistema capitalista, pois “não só os burgueses precisam ser preparados para dirigir a sociedade, mas também os trabalhadores precisam de um determinado nível de conhecimento e de comportamento para que o sistema capitalista possa funcionar” (TONET, 2014, p. 13). Dessa forma, a educação tornou-se o palco principal para promover o Estado Novo no Brasil.

Certamente todas essas estratégias adotadas por Vargas tinham como objetivo atrair os trabalhadores para o mercado de trabalho e a educação inseria-se como um recurso que tanto capacitava os trabalhadores assalariados, como auxiliava a elite na permanência como dirigente, o que na prática favorecia para que a educação se consolidasse como um meio que contribuía para a ampliação da dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

No que concerne a ideologia na educação, pode-se perceber que um dos principais objetivos era trazer à tona através dos métodos pedagógicos e materiais didáticos direcionados à exaltação dos heróis e feitos brasileiros, o sentimento nacionalista. Portanto, de acordo com Otto (2011, p. 3), vários professores estrangeiros foram afastados de forma definitiva das escolas. O governo considerava que tais professores prejudicavam o processo de nacionalização, por ensinar em língua estrangeira ou por não pronunciar o português da maneira correta. Em resposta a tais ações, os imigrantes italianos reagiram à política de nacionalização do ensino e as formas encontradas por eles para preservar a sua cultura e a sua língua.

Payer (1999, p. 93), relata que alguns deixaram a região colonial e voltaram para a Itália, outros mudaram de cidade ou região no Brasil e tentavam ignorar a lei acrescentando o bilinguismo em sua grade curricular. Ainda que obrigados a se comunicarem em português, não esquecem a sua origem, pois se preocuparam em manter a sua identidade, cultura e idioma vivos por meio da família, de associações, igreja e escolas.

Contudo, após a Segunda Guerra Mundial, de acordo com Hall (1996, p.73-80), os imigrantes italianos não eram mais os mesmos. Tentaram se adaptar às condições que foram impostas pelo governo, sem perder a sua essência e ideologia, já não tão manifesta.

Acreditavam não ser coerente derrotar o autoritarismo e continuar sob um governo ditatorial, pensando assim, lutaram por um país mais democrático até o fim do Estado Novo.

No âmbito da cultura escolar, em Hernández Díaz (2014, p. 27-49), é possível reconhecer os traços da cultura, do idioma e dos valores educacionais que foram trazidos pelos imigrantes italianos ao Brasil, até mesmo nos dias de hoje, tendo em vista a forte influência educativa e pedagógica que ajudou a moldar a essência educacional e cultural de um país europeu.

Tal correlação se faz importante quanto ao processo de nacionalização do ensino e a adaptação dos imigrantes italianos à cultura brasileira, dada sua importância na constituição do embasamento dos princípios educacionais e pedagógicos da educação nacional e que, através do tempo, ainda se fazem presentes, apesar dos diversos cenários e circunstâncias a que tem se submetido o processo de escolarização brasileiro demandando novos olhares e análises sobre a temática.

Partindo da visão de Frago (1995, p. 21), seria preciso realizar um mapeamento cultural das escolas considerando não só as práticas escolares, mas todo o processo histórico-social. Os processos educativos indicavam que era dentro da sala de aula que se determinavam o destino das ações de políticas públicas. Muitas vezes, a resistência por parte dos professores a situações que exigiam mudanças e o aprendizado que cada indivíduo recebia de seus pais ajudavam a compor a sociedade, sendo necessário unir as práticas escolares com as possíveis reformas na educação.

Para Almeida (1998, p. 5):

Dever-se-ia imprimir o ideário estadonovista moldando-se a mentalidade do povo por meio de um processo hegemônico, uma vez que a base do discurso da Interventoria era a criação do "consenso social". Fazia-se necessário o consentimento desta sociedade para com a nova ordem política estabelecida levando-se em conta que as lembranças da revolta comunista de 1935 ainda estavam muito latentes na memória da população. Daí o forte aparato coercitivo do Estado que, aparentemente oculto, impunha-se sob um discurso nacionalista e aterrorizante, fomentando o imaginário coletivo. Vislumbrava-se a possibilidade da cidade do Recife ser "assaltada a qualquer momento pelos germens bolchevistas a mandado do Kominthern".

Os ideais nacionalistas são citados por Motta (2002, p. 29-30) em que chama atenção para a adoção, por parte dos conservadores, da ideia que pressupõe a "nação" como um "corpo orgânico" fundamental para a manutenção da ordem. Tal orientação foi elaborada no século XIX sob influência do corporativismo e do

romantismo alemão. Conforme o autor, esse “nacionalismo de viés conservador enfatiza a defesa da ordem, da tradição e da centralização, contra as forças centrífugas da desordem. A nação, o conjunto formado pelo povo brasileiro unido ao território e ao Estado, seria intocável, ou seja, mereceria a aura de objeto sagrado.

Seguindo essa perspectiva, a cultura escolar deveria estar alinhada aos preceitos nacionalistas da época. Julia (2001, p. 10) define cultura escolar como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Retornando a Frago (1995, p. 25), a cultura escolar se dava nas diferentes formas de implantar certas práticas pedagógicas, avaliando a relação entre aluno, professor e sociedade, considerando tudo o que acontecia no ambiente escolar.

Já em Julia (2001, p. 15), há o relato de que as práticas pedagógicas deste período sofriam com as diferenças devido a diversidade cultural, histórica e social existente no país após a chegada dos imigrantes, pois tais práticas escolares não coincidiam com as mudanças sociais e políticas que haviam sido impostas.

Diante do exposto acima, Magalhães (2004 p. 17) destaca a ligação de princípios essenciais sobre a educação, que de acordo com o governo Vargas deveriam ser priorizadas. Acreditava-se que a instituição de ensino e a história da educação compunham os processos básicos para a formação de um indivíduo e do seu papel na sociedade, tendo em vista que a educação é um processo de humanidade e que por meio desse processo é possível prever comportamentos e ações que podem influenciar de forma significativa a história de um país.

Para Boutin e Silva (2015, p. 4489):

Com efeito, as ideologias sobre as quais se inserem as propostas educacionais são essenciais para a reprodução do sistema capitalista, pois “não só os burgueses precisam ser preparados para dirigir a sociedade, mas também os trabalhadores precisam de um determinado nível de conhecimento e de comportamento para que o sistema capitalista possa funcionar. Giron (1994, p. 19-67) escreve que, além da influência da cultura italiana que impedia o ensino dos princípios nacionais, outro fator preocupante para o governo brasileiro na Era Vargas, foi a propaganda fascista, uma vez que o fascismo buscava preparar os colonos italianos para adotar as suas ideias e agir conforme as suas necessidades.

Para Fonseca (2003, p. 49) o processo de definição e centralização do currículo das escolas secundárias brasileiras nos anos de 1930 a 1938, sofreu influência direta das regras impostas pelo Governo Vargas, na elaboração e circulação do material didático confeccionado, seguindo os padrões das ideias nacionalistas, já que os livros eram na época, a “[...] principal fonte de estudo, o elemento predominante e muitas vezes determinante do processo de ensino”.

A reforma na educação despertou um sentimento de gratidão dos brasileiros para com o governo Vargas, no entanto, embora essas estratégias políticas aparentem uma preocupação com a classe trabalhadora, na prática elas revelaram que as reformas não beneficiavam os menos favorecidos, apenas davam a falsa sensação de que o governo preocupava-se com os anseios da classe trabalhadora, e que o modelo educacional por ele levado a cabo não estava comprometido com o objetivo para o desenvolvimento do homem integral (BOUTIN; SILVA, 2015, p. 4491).

Em Wendt (2015, p. 34), a disciplina de história acabou sendo direcionada para esse fim:

O investimento no patriotismo, segundo Chervel apud Bernardes (2010 p. 2) no sistema educacional, foi um dos meios mais comuns nesse processo de construção da nacionalidade brasileira. Em uma disciplina escolar “[...] os conteúdos e métodos escolhidos [...] seguem finalidades específicas da época [...]” e, nesse sentido, “[...] estabelecem relações com a sociedade em que estão inseridas”.

O material didático relacionado à disciplina de história utilizado no período também era parte do processo político de reformar o ensino considerado por Vargas.

Voltando a Wendt (2015 p. 52) “[...] tais materiais são parte da cultura histórica da época, pois representam uma visão específica do momento histórico, em parte moldada pelas legislações educacionais vigentes e difundida para grande parcela da população no ambiente escolar”.

Os políticos envolvidos com o Estado entendiam que era por meio do ensino da história nacional que seria possível legitimar o novo regime e o projeto nacionalista. Diante disso, afirma Wendt (2015, p. 58):

Naquele momento foi que, pela primeira vez, a educação passou a se constituir em política de Estado. Os partidários do movimento acreditavam na reformulação do Estado brasileiro por meio da implantação de um

modelo administrativo centralizado e pautado em um projeto nacionalista. A justificativa para esse processo foi a necessidade de modernização que, de acordo com eles, só seria possível mediante a modificação das instituições políticas e econômicas e do fortalecimento da identidade nacional, por meio do combate às oligarquias regionais. Dessa forma, as ações de modernização do aparelhamento estatal foram marcadas por medidas de cunho nacionalista e autoritário. (WENDT, 2015, p. 58)

No Brasil, os pioneiros da Escola Nova defendem o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação e na reconstrução nacional. Como solução para os problemas do país, apelam para o humanismo científico-tecnológico, ou seja, convivência harmoniosa do homem com a máquina, criando-se condições para que os indivíduos convivam com a tecnologia e a ciência, fazendo-os entender que tudo está a serviço e disponibilidade do homem (RIBEIRO, 1993, p. 20).

No processo de fiscalização iniciado em 1938, a seleção dos livros didáticos se tornou prioridade. As leis e decretos, em função do estabelecimento do pensamento patriota, deixou evidente a importância da formação política dos adolescentes. O texto propunha uma nova organização de ensino.

A educação passou a ser um processo amplo, englobando tanto os processos formais quanto os processos informais de aprendizagem em todos os níveis e modalidades, em estabelecimentos públicos e privados de ensino.

Era uma meta a ser alcançada para a consolidação de uma nação forte, com identidade, tendo cidadãos brasileiros com ideias nacionalistas.

Vargas acreditava que haveria um progresso na civilização, mesmo com todas as dificuldades que poderiam ser encontradas, já que o Estado se consolidou com um sistema educacional unitário.

Para Wendt (2015, p. 19-20):

Unificar e fortalecer a nação por meio de um Estado forte e modernizador e construtor de uma identidade genuinamente nacional, capaz de unir o povo em prol do bem comum e da defesa da pátria acima de tudo foram objetivos do regime implantado por Vargas a partir de 1930, conforme o próprio definiu em seus escritos. Dentre eles, destacavam-se os grupos formados pelos escolanovistas, católicos e militares. Ao longo desse período, esses grupos debateram suas ideias na Associação Brasileira de Educação (ABE) por meio das conferências nacionais, de publicações de revistas e cursos de diversos tipos.

No Estado Novo houve o aumento às verbas destinadas à Educação numa tentativa de traçar uma política educacional de âmbito nacional, foram criados órgãos como, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939).

Segundo Ribeiro (1981, p. 137 *apud* Ribeiro, 1993, p. 8) a educação no Estado Novo era:

Quanto ao ensino industrial, de grau médio, estruturado, pela primeira vez, em conjunto, estabeleceu que os cursos industriais estavam classificados em dois ciclos. O primeiro, por quatro anos - são os cursos industriais básicos, nas escolas industriais, e que formam artífices especializando-se; o segundo, com três anos, nas escolas técnicas - são os cursos técnicos - para a formação de técnicos especializados. Previa também, os cursos de mestria, de dois anos, e estágio correspondente aos cursos industriais básicos e cursos pedagógicos na indústria, de um ano, para preparação de professores e administradores. Estabeleceu, ainda, a denominação de escolas artesanais às escolas mantidas pelos estados.

O processo de nacionalização do ensino se consolidava, mas, ao contrário do que se pensa a respeito da linearidade desse crescimento, houve muitas discussões a respeito de como essa padronização do ensino poderia ocorrer, mesmo porque, era um período marcado por transformações políticas e de um forte viés ideológico.

De acordo com Freitas (2010, p. 85) os objetivos nacionalistas, totalmente contrários às crenças e culturas exóticas presentes no país, eram de alcançar a segurança nacional, moldando cada cidadão a ideia de servidor da pátria e de seus ideais.

De acordo com Wendt (2015, p. 21):

Por meio do ensino da disciplina seria possível criar um vínculo entre os deveres sociopolíticos dos cidadãos para com a nação. A perspectiva nacionalista adotada então serviria também aos interesses políticos do Estado já que era carregada de elementos culturais que deveriam ser incorporados para garantir a consolidação dos laços entre diversos setores da população a fim de construir uma identidade nacional coletiva. O movimento católico foi tão forte e articulado no momento que, em 30 de abril de 1931 Francisco Campos e Vargas decretaram o ensino facultativo de ensino religioso no país em todos os níveis de ensino (Decreto nº 19.941), duas emendas religiosas foram adicionadas pelos constituintes de 1934 e diversos nomes ligados ao movimento exerceram atividades de destaque no MES tendo Amoroso Lima enviado documento com as propostas católicas para elaboração do modelo educacional que deveria ser implantado.

Segundo Caimi (2001, p. 37) o povo precisava se identificar com a sua nação. A educação por meio do Estado “[...] poderia mobilizar um povo nação que compartilha um único passado”, segundo Gomes (1996, p. 23-24). Para isso, até mesmo os livros didáticos eram altamente fiscalizados por meio da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938, todos os livros didáticos deveriam fundamentar a consciência patriótica, sendo priorizadas as características humanísticas ao invés das científicas.

Conforme Wendt (2015, p. 23):

Para Campos, o nível secundário encontrava-se sem uma estrutura legal unificada que congregasse normatização, programas mínimos e instituições de ensino. A reforma instituída anteriormente no Distrito Federal deveria servir de modelo, mas não obrigatório, aos demais Estados da federação, que em sua maioria não a seguiam. Além disso, ainda que dividido em seis séries, o ensino secundário resumia-se a um preparatório para o nível superior, sem exigência de frequência obrigatória e de fiscalização por parte do Estado nas escolas privadas.

Por meio do ensino que se consolidava a formação da inteligência, caráter e consciência dos jovens. A intenção era fazer com que tais jovens se tornassem capazes de encontrar as melhores soluções para os problemas nacionais.

A sociedade seria treinada pelo novo sistema de ensino implantado, para se adequar às novas regras impostas pelo governo mediante ao processo de nacionalização. A educação com base na nacionalização moldava o jovem de acordo ao novo contexto sociopolítico imposto pelo governo Vargas.

Wendt (2015, p. 33) relata que Campos acreditava que o ambiente escolar prepararia os jovens para a sociedade que estava sendo construída. Acreditava ainda que seria possível implantar em suas mentes as características do novo sistema político, sendo elas o autoritarismo e a centralização, afirmando ser indispensáveis à modernização da nação.

De acordo com Campos (1941, p. 53) a reforma pretendia com o ensino secundário:

[...] por fim desenvolver e alargar o espírito, ensinar e exercer os processos de aquisição, fazer funcionar os conceitos, propondo problemas e questões, em cujo contexto tenha oportunidade de entrar em ação, um ensino, finalmente, que se proponha desenvolver-se sobre bases dinâmicas, no seguro pressuposto de que só se aprende o que se pratica.

O Ministério da Educação dispôs sobre os aspectos que deveriam ser reformulados no ensino secundário e primário, bem como os objetivos pedagógicos que se pretendiam alcançar em cada disciplina.

O Estado objetivava ensinar aos alunos que as mudanças advindas do governo eram necessárias, mesmo que isso engrandecesse o governo autoritário de Vargas, por meio de modernas formas de aprendizagem, era objetivo do governo, despertar nos jovens o senso crítico e o desejo pelo trabalho autônomo. O objetivo de Vargas sempre foi “formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada” (FAUSTO, 2001, p. 188 *apud* BOUTIN: SILVA, 2015, p. 4491).

De acordo com Wendt (2015, p. 32) houve vários personagens brasileiros cujas histórias contribuíram de forma significativa para a construção da moral dos cidadãos frente ao novo regime. Eram exemplos de cidadãos brasileiros preocupados com o bem-estar nacional, considerados precursores da nacionalidade brasileira e que, segundo as ideias autoritárias dos revolucionários, serviriam para moldar cada indivíduo conforme o que foi planejado. Segundo a autora, algumas biografias brasileiras utilizadas eram: Mem de Sá e a fundação do Rio de Janeiro”, “Nassau e o Brasil holandês”, “Uma revolução de idealistas: a inconfidência”, “Dom João VI e a transformação do Brasil”, “José Bonifácio e a independência do Brasil”, “Um mantenedor da unidade brasileira: Feijó”, “Pedro II e o império constitucional”, “Os grandes vultos militares da Guerra do Paraguai” e “A princesa Isabel e a libertação dos escravos.

No estado nacional brasileiro, os professores tiveram uma demanda importante, consolidar na mente dos futuros cidadãos os valores do trabalho e da nacionalidade. O papel dos professores seria o de cumpridores das prescrições curriculares previstas na legislação educacional, as quais tinham um teor moralista e ideológico próprio do Governo Vargas.

Apesar da política nacionalista ter afetado as organizações comunitárias drasticamente, o sentimento de etnicidade, as identidades étnicas e as diferenças culturais não foram destruídas. A língua estrangeira passou a ser evitada em público, pelo medo que os imigrantes tinham de serem denunciados e sofrerem alguma punição por parte do governo, porém nas residências e no convívio com pessoas de mesma nacionalidade a língua materna era utilizada, e no meio rural muitos colonos sequer aprenderam a língua portuguesa. Muitos na região urbana se tornaram bilíngue no processo sociológico de assimilação.

Em 1945, Getúlio Vargas é derrubado do poder e o Brasil passa por um período democrático, quando eleições livres são realizadas e o general Eurico Gaspar Dutra é eleito presidente da República. Neste período, o ensino primário, que desde 1827, com a reforma de Cunha Barbosa, não recebia atenção do Governo Federal, sofreu uma reestruturação através de decreto-lei chamado Lei Orgânica do Ensino Primário, que "renovava" aqueles princípios estabelecidos pelos pioneiros no seu manifesto de 1932. Também o Ensino Normal, que até então era alçada dos estados, foi centralizado através da Lei Orgânica do Ensino Normal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve início a partir de uma análise histórica, embasada em importantes autores, que abordaram não só aspectos do contexto político, social, cultural, educacional e econômico do Brasil e Itália, destacando as motivações que permitiram a vinda dos imigrantes italianos às terras brasileiras. Os italianos imigrantes brasileiros, trouxeram consigo uma determinação e anseio de vida nova, para além de toda uma herança campesina, um nível de organização política razoavelmente estruturada e representada em sindicatos, partidos e associações de mútuo socorro e ao se instalarem no Brasil, cultivaram o objetivo de preservar sua identidade cultural.

É sob este contexto político e opressor do Estado Novo, que decorre o inconstatável e fundamental olhar, com olhos de ver, que o patrimônio imaterial trazido e traduzido pelos imigrantes italianos brasileiros, no senso de identidade e pertencimento à sua origem, o que lhes possibilitou avançarem em seus objetivos, mesmo diante de toda opressão que sofriam no Novo Mundo. Num primeiro momento, garantindo a sobrevivência da comunidade, através do cultivo de seus hábitos e preteridos pelo governo brasileiro, souberam se utilizar da educação, criando suas escolas nas colônias onde viviam, ainda que solicitassem ao governo, condições para a alfabetização de suas crianças. Contudo, nem mesmo diante da indiferença quanto a esta solicitação, criaram suas escolas étnicas, que ao longo do tempo e por força imperativa da necessidade de sobrevivência, diante de uma política austera de nacionalização, foram lançadas à condição de escolas clandestinas. Tal circunstância não conseguiu romper a identidade, língua, costumes e religiosidade destes imigrantes italianos brasileiros, que passaram a disseminá-las ainda mais, no seio familiar; quer em festas, cultos aos Santos, dança, arte, comida, denotando que nem mesmo uma forte ideologia política, apesar do peso que se lhes impunha, foi capaz de sublimar sentimentos e valores. Antes, pelo contrário, foram, aos poucos, pela adaptabilidade e perseverança, aumentando o espaço da atuação na sociedade, assumindo cargos políticos, apoiando o desenvolvimento industrial brasileiro dentre outros feitos, tendo sido a escola étnica um importante meio de articulação de interesses, e o abasileiramento, que tanto se buscava, foi marcado e ainda o é, pela italianidade consumada em hábitos e costumes e inclusive, em termos da língua que se introjetaram na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ÁGOAS, Frederico. Governo, ditadura e ciências sociais: o caso português. **Tempo social**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 263-276, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/NLDm3HGV8hQMfzWdjRMzBqw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2020.
- ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. Estado Novo: projeto político pedagógico e a construção do saber. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 137-160, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/NwtqF73gWsGpHq7vR4PhGtN/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2020.
- ALONSO, Angela. Arrivistas e decadentes: o debate político-intelectual brasileiro na primeira década republicana. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 85, p. 131-148, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/nJqxKLkP53rFmt684hPr8Jq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- ALVES, Débora Bendocchi. Cartas de imigrantes como fonte para o historiador: Rio de Janeiro – Turíngia (1852-1853). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 155-184, 2003. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/RBH/VOL23N45/16524.PDF. Acesso em: 18 jun. 2020.
- AMARAL, Azevedo. **Getúlio Vargas estadista**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1941.
- ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989 p. 154-238.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.
- ANTÔNIO DE OLIVEIRA SALAZAR. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B3nio_de_Oliveira_Salazar. Acesso em: 01 abr. 2020.
- AQUINO, Maurício de. Modernidade republicana e diocesanização do catolicismo no Brasil: as relações entre Estado e igreja na Primeira República (1889-1930). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 63, p. 143-170, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/DN3RqRM77qTpMtnfLwtLqyb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2020.
- ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Moraes de. O Estado Novo brasileiro como espelho do salazarismo: autoritarismo e corporativismo na seção «crítica» da Revista Brasília do Instituto de Estudos Brasileiros da FLUC (1942-1944). **Revista História das Ideias**, Coimbra, v. 34, 2. série, p. 169-190, 2016. Disponível em:

<https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/40213/3/O%20Estado%20Novo%20brasileiro%20como%20espelho.preview.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BAIRRO do Buru. In: ZANONI, Elton Frias. **História de Salto - SP**. [Salto], 20 jul. 2009. Disponível em: <http://historiasalto.blogspot.com/2009/07/ah-meu-velho-buru.html>. Acesso em: 26 out. 2020.

BALDIN, Romilda Aparecida Cazissi. A vida na Itália e os vênetsos em São Paulo. In: IHGG-CAMPINAS. **[Blog]**. Campinas, 23 ago. 2019. Disponível em: <https://ihggcampinas.org/2019/08/23/a-vida-na-italia-e-os-venetos-em-sao-paulo/>. Acesso em: 06 out. 2020.

BARAUSSE, Alberto. Chamas da educação nacional e do sentimento pátrio: as escolas italianas no Rio Grande do Sul da colonização ao final do século 19 (1875-1898). **História da Educação**, Santa Maria, v. 21, n. 51, p. 41-85, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/cxS5TZZQkkqHzksCF8MwZKt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BARAUSSE, Alberto. Os livros escolares como instrumentos para a promoção da identidade nacional italiana no Brasil durante os primeiros anos do fascismo (1922-1925). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 81-94, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/C6MKG7LSKkVzKjhNNrLBfWm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BARAUSSE, Alberto; LUCHESE, Terciane Ângela. Da Itália ao Brasil: processos educativos e formativos, séculos 19 e 20. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 51, p. 33-40, jan./abr. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/68983-289720-2-PB.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. O mercado de trabalho: uma perspectiva de longa duração. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 7-28, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/TF6hhZK3Z6zCbpTDsdD6Sjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cezar Dutra (org.). **Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

BELLUCCI, Maria; CILIBERTO, Michele. **La Scuola e la pedagogia del fascismo**. Torino: Loescher Editore, 1978.

BELUSSO, Gisele. Escolarização, culturas e instituições: escolas étnicas italianas em terras brasileiras. **História da Educação**, Santa Maria, v. 23, e89475, 2019. Resenha de: LUCHESE, Terciane Ângela (org.). Escolarização, culturas e instituições: escolas étnicas em terras brasileiras. Caxias do Sul, RS: Educus, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/8p9wYj9kgbz9Yf7dJQWjHqp/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 26 out. 2020.

BERNARDES, Rodolfo Calil. **O ensino de história nas escolas secundárias brasileiras (1942 – 1961)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/10787/1/Rodolfo%20Calil%20Bernardes.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BERTONHA, João Fábio. O Brasil, os imigrantes italianos e a política externa fascista, 1922-1943. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 40, n. 2, p. 106-130, dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/8FB5YgJk9CJvVRbHwNH5B6n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BIAVASCHI, Magda Barros. **O direito do trabalho no Brasil, 1930-1942: a construção do sujeito de direitos trabalhistas**. São Paulo: LTr, 2007.

BIAVASCHI, Magda Barros. O processo de construção e desconstrução da tela de proteção social do trabalho: tempos de regresso. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 75-87, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/LhmD6NCGyQZ56RrkSZcq7pK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BIONDI, Luigi. Mãos unidas: corações divididos. As sociedades italianas de socorro mútuo em São Paulo na Primeira República: sua formação, suas lutas, suas festas. **Tempo**, Rio de Janeiro, v.18, n. 33, p. 75-194, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/HgVZWFLfPrsHG8D9jsnP3yt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BOÇÕEN, Rodrigo. As escolas étnicas polonesas no estado do Paraná e as leis de nacionalização do ensino (1889-1930). **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 2, p. 59-68, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/375/220>. Acesso em: 24 set. 2020.

BOÇÕEN, Rodrigo. Escolas étnicas polonesas no paraná: identidade étnica, cultura e experiência. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-SC, 17., 2018, Joinville. **Anais eletrônicos** [...]. Joinville: Univille, 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.sc.anpuh.org/resources/anais/8/1537757638_ARQUIVO_TEXTO-ANPUH.pdf. Acesso em: 29 jun. 2019.

BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 137-166

BOSCHETTI, Vania Regina. Etnia e educação: uma releitura da atuação dos italianos no sul do Brasil (1870-1940). In: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.). **Influencias italianas en la educación espa  ola e iberoamericana**. Salamanca: FarenHouse, 2014. p. 281-290.

BOTELHO, Tarcísio Rodrigues; BRAGA, Mariângela Porto; ANDRADE, Cristiana Viegas de. Imigração e família em Minas Gerais na final do século XIX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 155-176, dez. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbh/a/nLps6NJJVcMq73gHmHp3J5g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2020.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; SILVA, Karen Ruppel da. As reformas educacionais na era vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba.

Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 4486-4497. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_9811.pdf. Acesso em: 24 mar. 2020.

BUENO, Newton Paulo. A crise política do final da era Vargas: uma interpretação sob a ótica da economia política neo-institucionalista. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 181-199, jan./mar. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ee/a/B7qRhGYffm69F89pQTDQPNN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2020.

BUENO, Newton Paulo. A Revolução de 1930: uma sugestão de interpretação baseada na nova economia institucional. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 435-455, abr./jun. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ee/a/XKjsfvbgYbDbkXJGRNrlfHb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2020.

BRASIL. [Constituição 1934]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. [Constituição 1937]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1937. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Brasília: Câmara dos Deputados, 1946a. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília: Câmara dos Deputados, 1946a. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1946c. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm. Acesso em:

25 out. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1946d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Brasília: Câmara dos Deputados, 1946e. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8622-10-janeiro-1946-416558-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASILEIROS. **A Gazeta**, Florianópolis, p. 5, 29 jun. 1936. Disponível em: <http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/agazeta/1936/GAZ1936551.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. Os caminhos da história como disciplina escolar: situando algumas questões. *In*: CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980–1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001. p. 37-42.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático: algumas questões. *In*: CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 52-62.

CAMPOS, Francisco. Reforma do ensino secundário. *In*: CAMPOS, Francisco. **Educação e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1941. p. 45-73.

CARMO, Jefferson Carriello do; SILVA, Ivanilson Bezerra da. O atualismo gentiliano e a política de estado: fundamentos da reforma educacional de Giovanni Gentile. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-18, e019013, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/8653162-Texto%20do%20artigo-49522-1-10-20190319.pdf>. Acesso em: 28 mar 2020,

CARDOSO, Luiz Antonio Fernandes; SANTOS, Joaquim Manuel Rodrigues dos. Estado Novo português e Estado Novo brasileiro: afinidades e divergências nas relações com o patrimônio arquitetônico (décadas de 1930 e 1940). *In*: ARQUIMEMÓRIA 4. ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO EDIFICADO, 4., 2013, Salvador. **[Anais]**. Salvador: IAB, 2013. que acontecerá em Salvador, entre 14 e 17 de maio de 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/20221/1/Acta__Estado-Novo_VersaoFinal.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. República, democracia e federalismo Brasil, 1870-1891. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 27, n. 45, p. 141-157, jan./jun. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/vh/a/WBk5zThk6v5smbvy8cWDswQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CASTRO, Renata Brião de; BARAUSSE, Alberto. “Una società senza scuola è un corpo senz’anima”: as escolas italianas de pelotas/rs mantidas pelas sociedades de mútuo socorro no séculoXIX. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 24, e92488, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/92488-408005-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

CASTRO, Renata Brião de; WEIDUSCHADT, P. A nacionalização do ensino em áreas de colonização italiana: o caso da Escola Garibaldi e da Colônia Maciel (1937-1945). **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 2, p. 19-35, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/501/282>. Acesso em: 23 mar. 2020.

CENNI, Franco. **Italianos no Brasil**: “Andiamo in’Merica”. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

CIENTIFICISMO. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Equinocultura>. Acesso em: 03 out. 2010.

CODATO, Adriano. Classe política e regime autoritário: os advogados do Estado Novo em São Paulo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 145-163, fev. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/5XTvV4nfkYg7Q6pnrsJYMZK/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2020.

CODATO, Adriano. Estado Novo no Brasil: um estudo da dinâmica das elites políticas regionais em contexto autoritário. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 2, p. 305-330, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/X3979ds6YbBxwCVYT39NVQw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2020.

CODATO, Adriano. Os mecanismos institucionais da ditadura de 1937: uma análise das contradições do regime de Interventorias Federais nos estados. **História**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 189-208, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/VYsQZtND8PBNWp3Vm7XjRpx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2020.

COLBARI, Antonia. Familismo e ética do trabalho: o legado dos imigrantes italianos para a cultura brasileira. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 53-74, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/nbvLpGSVNHZSDBQtbCb4qFz/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2020.

CUNHA, George Henrique de Moura *et al.* A industrialização brasileira entre 1900 e 1930 em uma perspectiva histórica. **Hegemonia**: Revista Eletrônica de Relações Internacionais do Centro Universitário Unieuro, Brasília, n. 21, p. 82-106, jul./dez. 2017. Disponível em: http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/revista_hegemonia_21/George_Cunha.p

df. Acesso em: 20 mar. 2020.

CUNHA, Maisa Faleiros da. Imigrantes, trabalho e café. **História (São Paulo)**, Assis/Franca, v. 39, e2020035, 2020. Resenha de: BASSANEZI, Maria Sílvia Beozzo. Colonos do Café. São Paulo: Contexto, 2019. 320p. Disponível em <https://www.scielo.br/j/his/a/v9rFYDzrBQPRwnMPvjqkBMm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CYTRYNOWICZ, Roney. Imagens, políticas e leituras do Arquivo Capanema. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 472-475, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/hdJ8bFLYsgqVNsXnmtn4gKL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2020.

DÂNGELO, Newton. Ouvindo o Brasil: o ensino de história pelo rádio: décadas de 1930/40. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 161-184, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/NJTGYrSmkmtWrVRYgdT7B8v/?lang=pt#>. Acesso em 12 mar.2020.

DÁVILA, Jerry. O valor social da brancura no pensamento educacional da era Vargas. **Educator**, Curitiba, n. 25, p. 111-126, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NStwhFpncbNLDpTmNLCGfGh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2020.

DELGADO, Maurício G. **Direito coletivo do trabalho**. São Paulo: Ltr, 2002.

DUARTE, Adriano Luiz Duarte. Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/User/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Dutra.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

A ERA Vargas: dos anos 20 a 1945. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/getulio_vargas. Acesso em: 28 ago. 2020.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930**: historiografia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FERRAZ, Sérgio Eduardo. A dinâmica política do Império: instabilidade, gabinetes e Câmara dos Deputados (1840-1889). **Revista de Sociologia e Política**, v. 25, n. 62, p. 63-91, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/KSPNTdZ3rJ7tBMkvZNdDfgs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Conde Sá. Estado e oligarquias na Primeira República: um balanço das principais tendências historiográficas. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 422-442, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/69Hd5MCMsmkvTvrpSG9vfhF/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 14 abr. 2020.

FERREIRA, Rita de Cassia Cunha. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937 – 1945)**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93413/ferreira_rcc_me_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso e: 11 set. 2020.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. Industrialização, estado e sociedade no Brasil (1930-1945). **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v, 24, n. 3, 1984. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/3TFs8wdvPRkP3vYYPNpRRVN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2019.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREITAS, Itamar. **História do ensino de história no Brasil**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010. v. 2. p. 70- 85.

GARRIDO, Álvaro. **Cooperação e solidariedade**: uma história da economia social. Lisboa: Tinta da China, 2016.

GARRIDO, Álvaro. A institucionalização do “social” no Estado Novo português: previdência corporativa e seguros sociais voluntários. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 64, p. 197-218, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/VNq9nLFtHrJrWKDRFtZGgcN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Natália de Lacerda; HAWAT, Joseane El. O tempo, a idade e a permanência na escola: um estudo a partir dos livros de matrícula (Rio Grande do Sul, 1895-1919). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 19-40, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/DYbhtnQPP3bdVVtDNct6cmM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2020.

GIRON, Loraine Slomp. Colônia italiana e educação. **História da educação**, Pelotas, v.2, n. 4, p. 87-106, jul./dez. 1998. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/30691-119060-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/30691-119060-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.

GIRON, Loraine Slomp. **As sombras do littorio**: o fascismo no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Parlanda, 1994.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/172-515-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

GOMES, Angela Maria de Castro. **História e historiadores**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GOMES, Angela de Castro. Imigrantes italianos: entre a italianità e a brasilidade. *In*: BRASIL: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p. 159-177. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

GONDRA, José Gonçalves. Afranio Peixoto, perícia médica e a fabricação do corpo múltiplo no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 38, n. 104, . 7-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CTtLHCpbnrXp9P9bLB9Ks7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2020.

GOUVÊA, Maria Cristina; XAVIER, Ana Paula. Retratos do Brasil: raça e instrução nos censos populacionais do século XIX. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 99-120, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DxkkQBGN63fYyHyGdyPW9R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2020.

GRANADA, Daniel *et al.* Discutir saúde e imigração no contexto atual de intensa mobilidade humana. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 285-296, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/YFR5qB3Hxs9ZdYfVkbhrbGC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2019.

GUANDALINI JR, Walter; CODATO, Adriano. O código administrativo do Estado Novo: A distribuição jurídica do poder político na ditadura. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 58, p. 481-504, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/gyZHHjdSYvbs6t9bX6bwZJB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

GUERREIRO, Manuel V. *et al.* **A nossa pátria**: livro de leitura, 1º ciclo, 2º ano. Lisboa: Livraria Didáctica, 1960.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 24, p. 68-75, 1996. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat24.pdf>. Acesso em: 31 out. 2019.

HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pâmela Pozzer Centeno. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, ago. 2013. [file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-AEducacaoEscolarDuranteOPeriodoDoEstadoNovo-6238738%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-AEducacaoEscolarDuranteOPeriodoDoEstadoNovo-6238738%20(2).pdf). Acesso em: 29 ago. 2020.

HENRIQUE, Marco Antonio; CARNIELLO, Monica Franchi; RICCI, Fabio. A economia brasileira no século XX e a questão tributária. *In*: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 14., 2010; São José dos Campos; ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 10., 2010, São José dos Campos. **Anais [...]**. São José dos Campos: UniVap, 2010. p. 1-5. Disponível em:

http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/RE_0036_0102_01.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

HENRIQUE, Marco Antonio; RICCI, Fabio. A Industrialização brasileira a partir de políticas desenvolvimentistas. *In*: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 15., 2011, Taubaté; ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 16., 2011, Taubaté. **Anais [...]**. Taubaté: UniVap, 2011. Disponível em:

http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/0023_0042_01.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

HERÉDIA, Vania; GIRON, Loraine Slomp. **História da Imigração Italiana no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Est, 2007.

HERNÁNDEZ, Dias. Influências italianas na educação espanhola e latino-americana. Salamanca: Fahren House, 2014.

HILTON, Stanley Eon. **O Brasil e a crise internacional (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

HORTA, José Silvério Baia. A educação na Itália fascista: as reformas gentile (1922-1923). **História da Educação**, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 179-223, jan./abr. 2008.

Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/29249-113104-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

IANNI, Octávio. Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970). **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 92-93, jan./mar. 1973. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/LpmqJnpC3SxVRq9M4Pcn9Bs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2020.

JAMBEIRO, Othon *et al.* **Tempos de Vargas**: o rádio e o controle da informação. Salvador: EDUFBA, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, n.1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279>. Acesso em: 28 out. 2020.

KREUTZ, Lúcio. **Escola de imigração alemã no Rio Grande do Sul**: perspectiva

histórica. Canoas: Ulbra, 1994.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.15, p.159-176, set./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JYYxCr33QdTvPLpDTBYWXFg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago 2020.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **Poiésis**, Tubarão, v. 3, n. 5, p. 71 – 84, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/527/527>. Acesso em: 26 abr. 2020.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 79-96, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7Djn86bHnHcm6qWLwCqyVys/?lang=pt#>. Acesso em: 10 out. 2019.

KREUTZ, Lúcio. **Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil**. São Paulo: SBHE, 2001. Coleção Memória da educação.

LAMOUNIER, Bolívar. O modelo institucional dos anos 30 e a presente crise brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.6, n.14, p. 39-57, 1992. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/9565-Texto%20do%20artigo-12237-1-10-20120510.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/norbert-elias-e-a-educac3a7c3a3o-andrc3a9a-borges-lec3a3o.pdf>. Acesso em: 11 set 2019.

LEVY, Maria Stella Ferreira. O papel da migração internacional na evolução da população brasileira (1872 a 1972). **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 8, n. supl., p. 49-90, 1974. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/gSZkx3b5kCrF8TkWjGRxmfx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2020.

LIA, Cristine Fortes; RADÜNZ, Roberto. Os processos migratórios dos séculos XIX e XX: diálogos entre o saber acadêmico e a educação Básica. **Educar em Revista**, n. 61, p. 257-272, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/46330-186855-1-PB.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

LOPES. Cristiane Maria Sbalqueiro. **Direito de imigração: o Estatuto do Estrangeiro em uma perspectiva de direitos humanos**. Porto Alegre: Núria Fabris, 2009.

LOPES, Juarez Rubens Brandão. **Desenvolvimento e mudança social: formação da sociedade urbano-industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. A transformação política. p. 93-105. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/df6bv/pdf/lopes-9788599662823-06.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

LORENZONI, Julio. **Memórias de um imigrante italiano**. Sulina: Porto Alegre, 1975.

LUCA, Tania Regina de. A produção do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) em acervos norte-americanos: estudo de caso. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 61, p. 271-296, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/Nm9ZFdXP6Gf3vzzGBH458RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2020.

LUCHESE, Terciane Ângela. Autoridades locais e imigrantes italianos: conflitos e consensos. **História**, Franca, v. 29, n. 1, p. 308-327, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/ZMjnk3Ly9WKRyP6FW57yksn/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2019.

LUCHESE, Terciane Ângela. Da Itália ao Brasil: indícios da produção, circulação e consumo de livros de leitura (1875-1945). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 51, p. 123-142, jan./abr., 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/68984-289722-2-PB.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS - 1875 a 1930**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Rio do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/processo%20escolar.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

LUCHESE, Terciane Ângela. **As sociedades de mútuo socorro e as escolas étnicas italianas: circulação de saberes e conformações identitárias**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2013.

LUCHESE, Terciane Ângela; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. Memórias de docentes leigas que atuaram no ensino rural da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul (1930 - 1950). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 341-358, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5Wj4vsgw86F3TVvb9HYjPwM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2020.

LUZ, Camila. **Voto universal e voto censitário: qual a diferença?** 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/voto-universal-e-voto-censitario-qual-a-diferenca/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MAGALHÃES, José Filipe Alves. A outra face da sociedade de Salazar: o mundo que não vimos. **Revista Onis Ciência**, Braga, ano 1, v. 1, n. 4, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/4ED04-ARTIGO-04.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

MAIA, José Nelson Bessa; SARAIVA, José Flávio Sombra. Paradiplomacia financeira no Brasil da Primeira República, 1890-1930. **Revista Brasileira de**

Política Internacional, Brasília, v. 55, n. 1, p. 106-134, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/nMgmsfKdk9VW3KgCRmYJvBf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2020.

MALIKOSKI, Adriano; KREUTZ Lúcio. Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul (1875-1939), **História da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 51, p. 317-331, jan./abr. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/45004-289736-2-PB.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

MARIN, Jérri Roberto. A integração dos imigrantes italianos à política sul-rio-grandense na ex-colônia Silveira Martins. **Imaginario**, São Paulo, v. 13, n. 14, p. 167-197, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ima/v13n14/v13n14a09.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

MARSON, Michel Deliberali. A industrialização brasileira antes de 1930: uma contribuição sobre a evolução da indústria de máquinas e equipamentos no estado de São Paulo, 1900-1920. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 753-785, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/58320/105986>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. Breve historia da Justiça do Trabalho. In: FERRARI, Iwany; NASCIENTO, Amauri Mascaro; MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva (coord.). **História do trabalho, do direito do trabalho e da justiça do trabalho**. São Paulo: LTr, 2011.

MASCHIO, Elaine Catia Falcade. **A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875-1930)**. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/29795/R%20-%20T%20-%20ELAINE%20CATIA%20FALCADE%20MASCHIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 out. 2019.

MASCHIO, Elaine Catia Falcade. Experiências comunitárias na organização das escolas étnicas italianas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 177-192, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YWz4qvSrkJMvgWBSwWCpT9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Vozes femininas na luta antissalazarista: envolvimento de portuguesas e brasileiras (São Paulo, 1950-1970). **História**, Franca, v. 36, e110, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/Bk5QSTXcDSYcwR5PcDCpYWq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2020.

MENDES, José Sacchetta Ramos. Desígnios da lei de terras: imigração, escravidão e propriedade fundiária no Brasil Império. **Caderno CRH**, Salvador, v. 22, n. 55, p. 173-184, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/fvpY6tWSVqx5FchNL4Dcxft/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2020.

MENDONÇA, Camila. **Positivismo**. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/positivismo>. Acesso em: 06 set. 2020.

MENESES, Filipe Ribeiro de. Salazar e o poder: a arte de saber durar. **Análise Social**, Lisboa, v. 48, n. 208, p. 739-744, jul. 2013. Disponível em: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_208_f03.pdf. Acesso em: 06 set. 2020.

MENEZES, Pedro. **Evolucionismo**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/evolucionismo/>. Acesso em: 06 set. 2020.

MESQUITA FILHO, Júlio. **Memórias de um revolucionário**. São Paulo: Anhembi, 1956.

MIMESSE, Eliane. **A educação e os imigrantes italianos: da escola de primeiras letras ao grupo escolar**. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2010.

MONSMA, Karl. Vantagens de imigrantes e desvantagens de negros: emprego, propriedade, estrutura familiar e alfabetização depois da abolição no oeste paulista. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, p. 509-543, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/mcWkb8BJqWT8GckNn8zn9Lf/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MOTA, André *et al.* **Saúde e história de migrantes e imigrantes: direitos, instituições e circularidades**. São Paulo: USP, 2014. Disponível em: https://www.fm.usp.br/museu/conteudo/museu_132_colecao_med_saud_hist_vol_5.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

MOTTA, Rodrigo P. Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 2002.

NASCIMENTO, Dorval do. Relações interétnicas em uma escola pública no sul do Brasil (1951-1964). **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 241-257, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RJqn6yBrZwpGHqxjphPHPhk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2020.

NEVES, Frederico de Castro. Getúlio e a seca: políticas emergenciais na era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 21, n. 40, p. 107-129, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/5GNSQTXnMM7kTM3rr8B4TrM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2020.

NICOLI, Pedro Augusto Gravatá. **A condição jurídica do trabalhado imigrante no direito brasileiro**. São Paulo: LTr, 2011.

NOVAES, Adauto. **O tempo e a história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OLIVEIRA, Márcio de. Imigração e diferença em um estado do sul do Brasil: o caso do Paraná. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos: Debates**, p. 1-12, 18 mayo 2007.

Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/imigracao-e-diferenca-em-um-estado-do-sul-do-brasil-o-caso-do-parana.pdf.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

OTTO, Clarice. Escolas Étnicas Italianas no Sul do Brasil: entre tensões e conciliações. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1295117968_ARQUIVO_ArtigoAnpuh2011.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação**: formação de professores educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v.1. p. 71-84. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

PANDOLFI, Dulce Chaves; GRYNSZPAN, Mário. **Da revolução de 30 ao golpe de 37**: a depuração das elites. Rio de Janeiro: Fundação de Getúlio Vargas, 1987. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6583/794.pdf>. Acesso em: 24 set 2020.

PANIZZOLO, Claudia. A escola étnica na cidade de São Paulo e os primeiros tons de uma identidade italiana (1887-1912). **História da Educação**, Santa Maria, v. 24, e91636, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/vpjfnQ4ssDFhdPYR4wMTxSQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PANIZZOLO, Claudia. Scuole italiane all'estero: livros de leitura para as escolas italianas no Brasil (São Paulo/SP- 1911-1931). **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 2, p. 351-367, mai./ago. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/soniapaiva,+Artigo+3+-+Claudia+Panizzolo+-+PORT.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

PATTO. Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.13, n.35, p. 167-198, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/vfdbdpstqSj3P9gLWcFRs7g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2020.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. 1999. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PEREIRA, Maria Paula. A escola portuguesa ao serviço do Estado Novo: as lições de história de Portugal do Boletim do Ensino Primário Oficial e o Projeto Ideológico do Salazarismo. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 59-81, 2014. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/17/17> A escola

primária, Acesso em: 24 set. 2020.

PEREIRA, Syrléa Marques. **Entre histórias, fotografias e objetos: imigração italiana e memórias de mulheres**. 2008. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/22237/imigra%C3%A7%C3%A3o%20italiana%20e%20mem%C3%B3rias%20de%20mulheres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 ago. 2020.

PETRONE, Pasquale. **Italianos e descendentes do Brasil: escola e língua**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia Fondazione Giovanni Agnelli, 1990.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2009. *E-book*. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

PINHEIRO, Eloísa Petti. **Europa, França e Bahia: difusão e adaptação de modelos urbanos (Paris, Rio e Salvador)**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/5377/1/Europa%20Franca%20e%20Bahia_2ed_RI.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

PINTO, João Alberto da Costa. Gilberto Freyre e a intelligentsia salazarista em defesa do Império Colonial Português (1951 - 1974). **História**, Franca, v. 28, n. 1, p. 445-482, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/MBSYYgvXy9qwGNDB7mkCLpw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2020.

PINTO, Rosa Maria Ferreiro. **Política educacional e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1986.

PINTO, Tales. **O que é integralismo**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-integralismo.htm>. Acesso em: 24 out. 2020.

SILVAQUINTAS, José Manuel. **O Integralismo Lusitano e a herança de Os Vencidos da Vida**. Sintra: Academia da Força Aérea, 1997. Disponível em: https://www.estudosportugueses.com/uploads/1/1/3/4/113423301/1997_-_quintas_jos%C3%A9_manuel_-_o_integralismo_lusitano_e_a_heranc%C3%A7a_dos_vencidos_da_vida.pdf. Acesso em: 26 set. 2020.

RAMPINELLI, Waldir José. Salazar: uma longa ditadura derrotada pelo colonialismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, v.18, n.32, p.119-132, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol.32/waldir_jose_rampinelli.pdf, Acesso em: 28 ago. 2020.

REBELO, Fernanda. Entre o Carlo R. e o Orleannais: a saúde pública e a profilaxia marítima no relato de dois casos de navios de imigrantes no porto do Rio de Janeiro, 1893-1907. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p.

765-796, jul./set. 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/JbtC34LGBzSwzSZF5VgRdwD/abstract/?lang=pt>
 . Acesso em: 11 set 2020.

REBELO, Fernanda. **A travessia:** imigração, saúde e profilaxia internacional (1890-1926). 2010. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:
<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/6141/2/11.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

RECH, Gelson Leonardo. Educação e italianidade: a opção pelas congregações religiosas italianas. **Conjectura:** Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 23, n. esp.2, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/6925-26054-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

RECH, Gelson Leonardo. **Escolas étnicas italianas em Porto Alegre/RS (1877-1938):** a formação de uma rede escolar e o fascismo. 2015. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em:
file:///C:/Users/User/Downloads/Gelson%20Leonardo%20Rech_Tese.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

RECH, Gelson Leonardo. Homogeneidade do ensino nas escolas italianas do Rio Grande do Sul. *In:* ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 10., 2014, Florianópolis. **[Anais...]**. Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-17. Disponível em:
http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/666-0.pdf. Acesso em: 14 mar. 2020.

RECH, Gelson Leonardo; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. O jornal Stella d'Italia e a defesa da escola étnica italiana (1902-1904). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, p. 159-182, jan./abr. 2015. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/47461>. Acesso em: 14 mar. 2020.

AS REFORMAS Educacionais. Disponível em:
<http://navegandohistedbr.comunidades.net/as-reformas-educacionais>. Acesso em: 24 abr. 2020.

RENK, Valquiria Elita. **Aprendi falar português na escola!:** o processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/22024/Tese%20-%20Valquiria%20Renk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 mar. 2020.

RESENDE, Beatriz. **Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos.** Rio de Janeiro: Editora UFRj; Editora UNICAMP, 1993.

RIBEIRO, Ana Freitas *et al.* A varíola em São Paulo (SP, Brasil): histórico das internações no Instituto de Infectologia Emílio Ribas entre 1898 e 1970. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 423-432, 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.org/pdf/csc/2011.v16n2/423-432/pt>. Acesso em: 06 set. 2020.

RIBEIRO, José Augusto. **A era Vargas.** Rio de Janeiro: Casa Jorge Editorial, 2001.

3 v. p 35, 39.

RIBEIRO, Liane Beatriz Moretto. **Escolas italianas em zona rural do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia; Fondazione Giovanni Agnelli, 1990.

RIBEIRO, Maria Luisa. **História da educação no Brasil: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, fev./jul.1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2020.

RICUPERO, Rubens. Alcântara Machado: testemunha da imigração. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 139-162, ago. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QJbHMR6LhsJvF7PfYJ7D54q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2020.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/ 1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALLES, Maria do Rosario R.; SANTOS, Luiz A. de Castro. Imigração e médicos italianos em São Paulo na primeira república. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.6, n. 10, p. 63-95, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/181/178>. Acesso em: 06 set. 2020.

SANCHES JÚNIOR, Jefferson de Lara. O desenvolvimento da política científica e tecnológica na Primeira República (1889-1930): uma análise a partir dos institutos de pesquisa paulistas e federais. **Cadernos de História da Ciência**, v. 8, n. 1, p. 107-124, 2012. Disponível em: <https://periodicos.saude.sp.gov.br/index.php/cadernos/article/view/35824/34195>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SANTIN, Silvino. **A imigração esquecida**. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e fascismo no Brasil: a formação escolar da infância e o Estado Novo (1937- 1945). **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.25, n.1, p. 137-163, 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3019/2436>. Acesso em: 28 ago. 2020.

SANTOS, Ademir Valdir dos. O Estado Novo, o período pós 1945 e as escolas primárias catarinenses: (des)nacionalização do ensino estrangeiro? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.65-84, dez.2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5398/art05_32.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

SANTOS, Luiz Antonio de Castro. Poder, ideologias e saúde no Brasil da Primeira

República: ensaio de sociologia histórica. In: HOCHMAN, G.; ARMUS, D. (org.). **Cuidar, controlar, curar:** ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe. *E-book*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. História e Saúde collection, p. 249-293. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/7bzx4/pdf/hochman-9788575413111-09.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

SANTOS, Thamires. **Materialismo**. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/filosofia/materialismo>. Acesso em: 12 abr. 2021

SÃO PAULO (ESTADO). Directoria Geral da Instrucção Publica. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: Typ. Siqueira, 1913.

SAYAD, Abdelmalek. O retorno: elemento constitutivo da condição do migrante. **Travessia**, Cascavel, n. esp., p. 7-10, jan. 2000. Disponível em: <https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/article/view/449/408>. Acesso em: 12 abr. 2020.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, set. 1999. Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/KSZxRDV8gHqmvWNmnr8bNnf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 mar 2019.

SCHUELER Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, históriae perspectivas de pesquisa. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/KSZxRDV8gHqmvWNmnr8bNnf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2020.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/introduc.htm>. Acesso em: 24 abr. 2020.

SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 95-131, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/FcywkSHVQZQsjgFsvrs3cpL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2020.

SEYFERTH, Giralda. **Imigração e cultura no Brasil**. Brasília: Ed. da UNB, 1990.

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica**. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982.

SEYFERTH, Giralda. Socialização e etnicidade: a questão escolar teuto-brasileira (1850-1937). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 579-607, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/HSQkxp5zfYDj74n9GGkZGhh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2020.

SILVA, Carlos Teixeira da. Brasil, em direção ao século XXI. *In*: LINHARES, Maria Yedda Leite; SILVA, Carlos Teixeira da (org.). **História geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

SILVA, Gisele Batista da. L'Iride Italiana: italianidade no Brasil oitocentista. **História**, Franca, v. 38, e2019019, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/Mws3vHRBg6m38XqWcGDFmdn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2020.

SILVA, Haroldo Fernandes da. **Cooperativas**: guia prático na geração de emprego e renda. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucky Editora, 2002.

SILVA, J. Pinto e. **Meus deveres**: educação cívica e moral no segundo ano preliminar. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936..Disponível em: [Avision.pdf](#). Acesso em: 12 mar. 2020. Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-05/meus%20deveres%20%281936%29_0.pdf. Acesso em: 24 ago. 2020.

SILVA, Marinete dos Santos. **A educação brasileira no Estado-Novo**. São Paulo: Livramento, 1980.

SOUZA, Maria do Carmo Campello de. Federalismo no Brasil: aspectos político-institucionais (1930-1964). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 7-40, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/H7pmKMJ3CwJd98CHZNWsK3P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2020.

TEIXEIRA, Rosane Siqueira. Imigrantes italianos e a Società Italiani Uniti: algumas considerações preliminares. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 11, n.1, p. 58-71, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/5876/3062>. Acesso em: 24 ago. 2020.

TELAROLLI JÚNIOR, Rodolpho. Imigração e epidemias no Estado de São Paulo. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 265-283, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/RS8yYKbdSdLjkVpGCtP6Cpw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2020.

TINHORÃO, José Ramos. **Os negros em Portugal**: uma presença silenciosa. Lisboa: Caminho, 1988/1917.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298/3905>. Acesso em: 28 ago. 2020.

TORGAL, Luís Reis. **A universidade e o Estado Novo**: o caso de Coimbra. Coimbra: Minerva, 1999.

TRENTO, Ângelo. Le associazioni italiane a São Paulo, 1878-1960. *In*: DEVOTO, Fernando J.; MÍGUEZ, Eduardo J. (org.). **Asociacionismo, trabajo e identidad étnica. Los italianos en América Latina en una perspectiva comparada**. Buenos Aires: CEMLA-CSER-IEHS, 1992. p. 31-57.

TRENTO, Ângelo. **Do outro lado do Atlântico**: um século de imigração italiana no Brasil. São Paulo: Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1988.

TSCHUDI, Johann Jakob von. **Viagem às províncias do Rio de Janeiro e São Paulo**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980.

VARES, Sidinei Ferreira de. Liberais e antiliberais: um debate contemporâneo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 30, n. 81, p. 601-605, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/6g9JvXV5qpkHtB9Vr4YYLYq/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2020.

VECHIA, Ariclê. **Imigração e educação em Curitiba (1853-1889)**. 1998. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

VELHO, Otávio Guilherme. **Capitalismo autoritário e campesinato**: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. *E-book*. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/p8pr7/pdf/velho-9788599662922.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

VENDRAME, Maíra. Em busca da “República de Deus”: revoltas camponesas e agentes da emigração no norte italiano (século XIX). **Tempo**, Niterói, v. 23, n. 1, p. 23-42, jan./abr. 2017.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. Pobreza e assistência no Rio de Janeiro na Primeira República. **História, Ciências, Saúde–Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.18, supl.1, p.179-197, dez. 2011, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/qPjGTKRq8m6rmBvxfVdHG7x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2020.

VIRTUOSO, Tatiane dos Santos; RABELO, Giani. Escolas étnicas italianas: Urussanga como principal centro ítalo-brasileiro catarinense no início do século XX. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 37, n.1, p.65-77, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/22261>. Acesso em: 06 set. 2020.

WACHOWICZ, Lilian Ana. **A relação professor-Estado no Paraná tradicional**. Curitiba: Cortez: Autores Associados, 1984.

WEIDUSCHADT, Patrícia; TAMBARA, Elomar. Cartilhas e livros didáticos nas escolas pomeranas luteranas no sul do Rio Grande do Sul (1900-1940). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 275-296, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/89tqJfjqxSxHKfdgDGDK7hN/abstract/?lang=pt>, Acesso em: 12 mar. 2020.

WENDT, Wanessa T. **A república nos livros didáticos de história da era Vargas (1938-1945)**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

WEREBE, Maria J. G. **A educação**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995.

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. Lorenzoni: homem, migrante, letrado. **Estudos Ibero Americanos**, Porto Alegre, v. 30 n. 1, p.123-138, jun. 2004.

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. Um olhar antropológico sobre fatos e memórias da imigração italiana. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 521-547, out. 2007.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mana/a/yYBvc5XNc5CrxTyYqSvmVQw/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2020.

ZANONI, Elton Frias. **Leituras da cidade**: história e memória de Salto. Guarulhos: Espaço Ideia, 2012.

ZEQUINI, Anicleide. **O quintal da fábrica** : a industrialização pioneira do interior paulista : Salto-SP, séculos XIX e XX. São Paulo: Annablume, 2004

.

ANEXO A – IMIGRAÇÃO ITALIANA E EDUCAÇÃO

Figura 1A – Família de imigrantes no porto de Gênova no final do século XIX



Nota: observa-se a origem dos imigrantes italianos no final do século XIX e início do século XX, saídos da região da Lombardia, aqui em estudo os vênnetos, rumo ao Brasil.

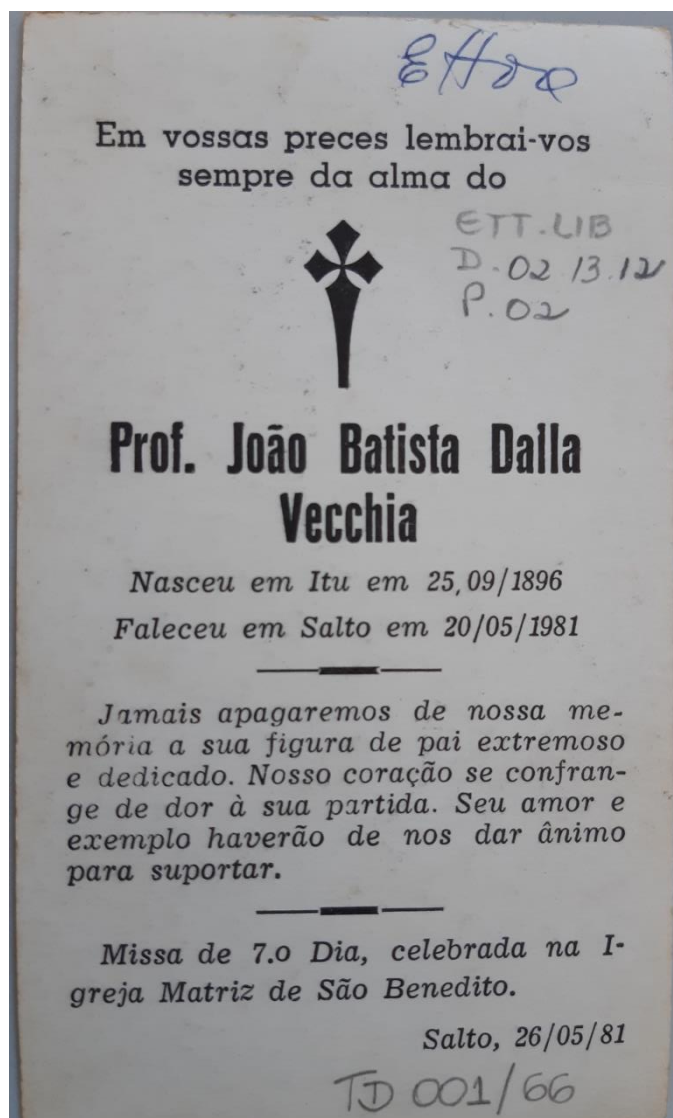
Fonte: Francescheto, 2014.

Figura 2A - Diploma dos alunos da escola Anita Garibaldi em 1924



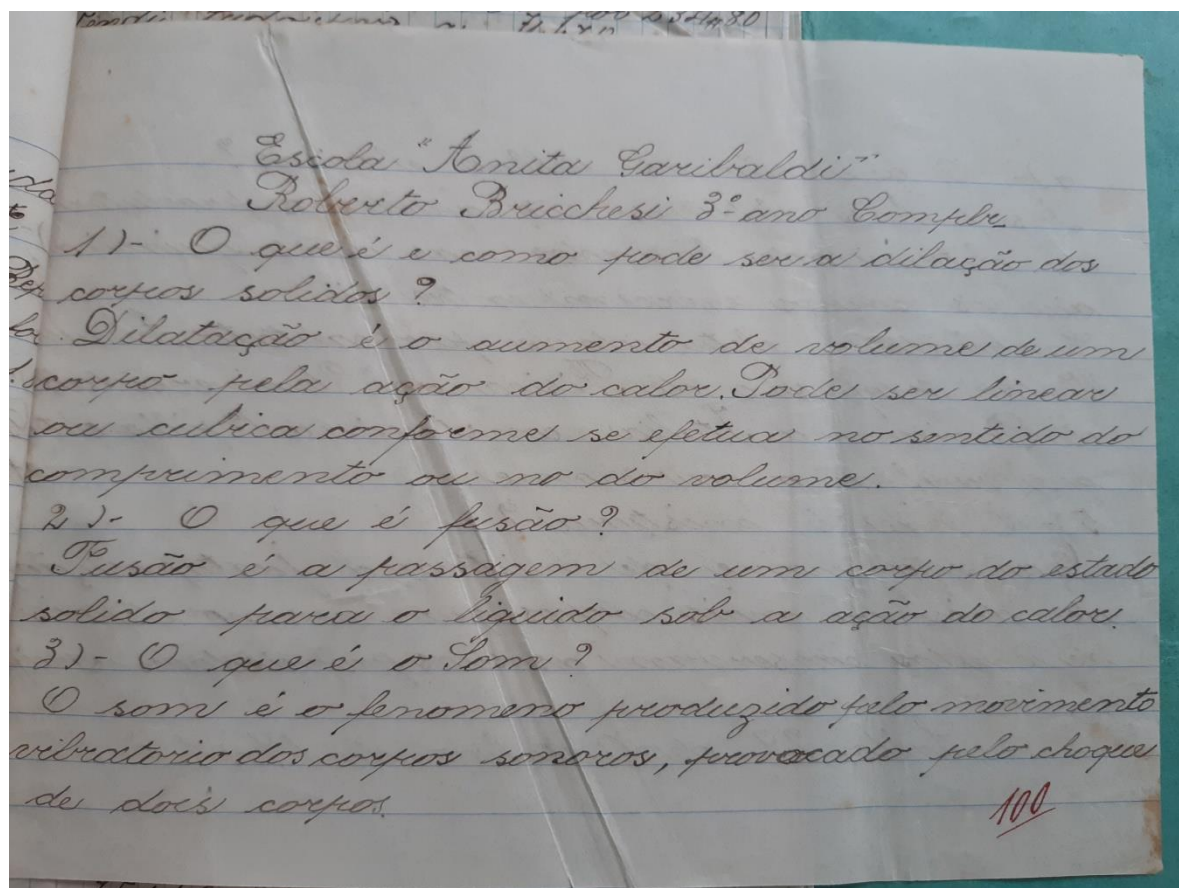
Fonte: Museu de Salto (2021).

Figura 3A - Anúncio da missa de sétimo dia do Professor Dalla Vecchia



Fonte: Museu da Cidade de Salto (2021)

Figura 4A - Caligrafia dos alunos da escola Anita Garibaldi



Fonte: Museu da Cidade de Salto (2021).

Figura 5A - Boletim da escola Anita Garibaldi em 1932

Escola Estado Brasileira
"Anita Garibaldi"

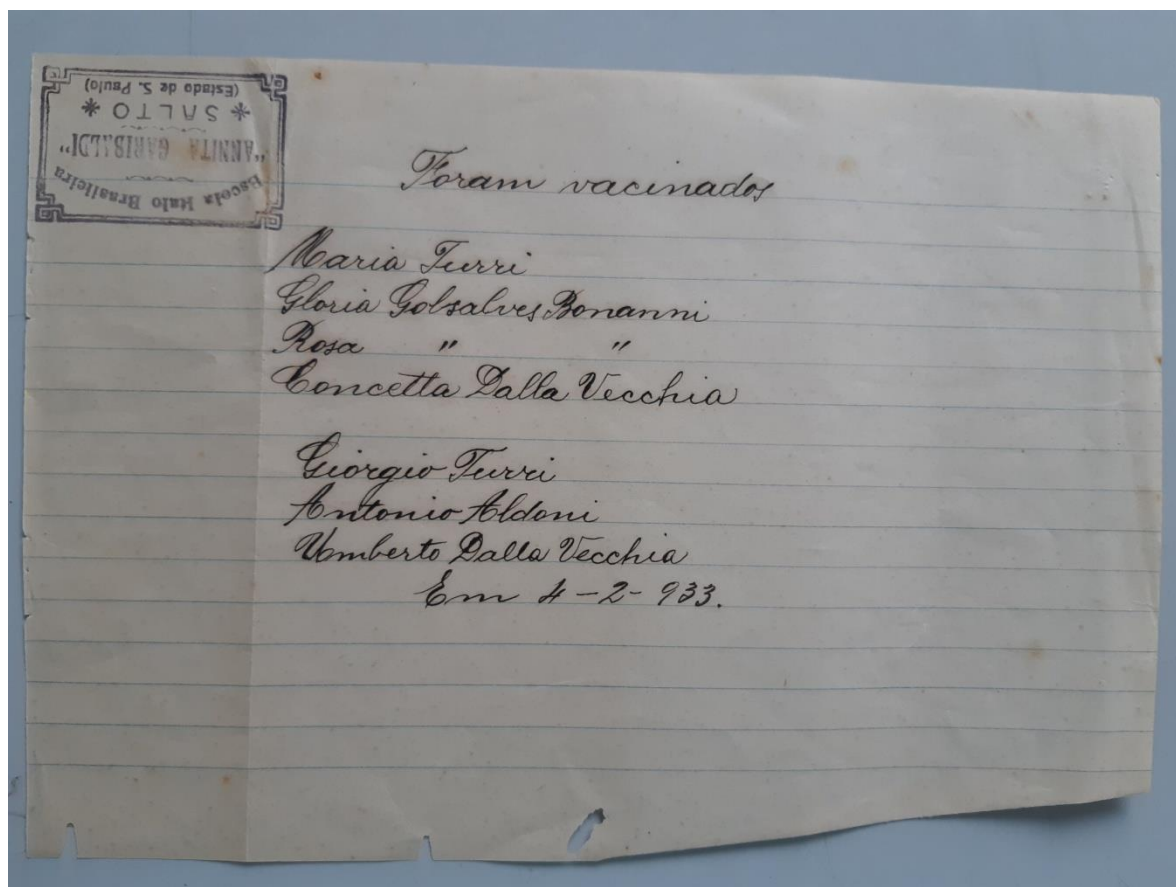
Exames de novembro de 1932 a 4.º grau

N.º	Alunos	Portug. Ling. nat.	Portug. Ling. estr.	Geografia	História	Média	Observações
1	Artur Baldi	80	90	70	90	80	Aprovado
2	Umberto Lala Feschia	80	80	90	90	85	Aprovado
3	Valdemar Bigati	70	80	80	80	75	Aprovado

Resumo:

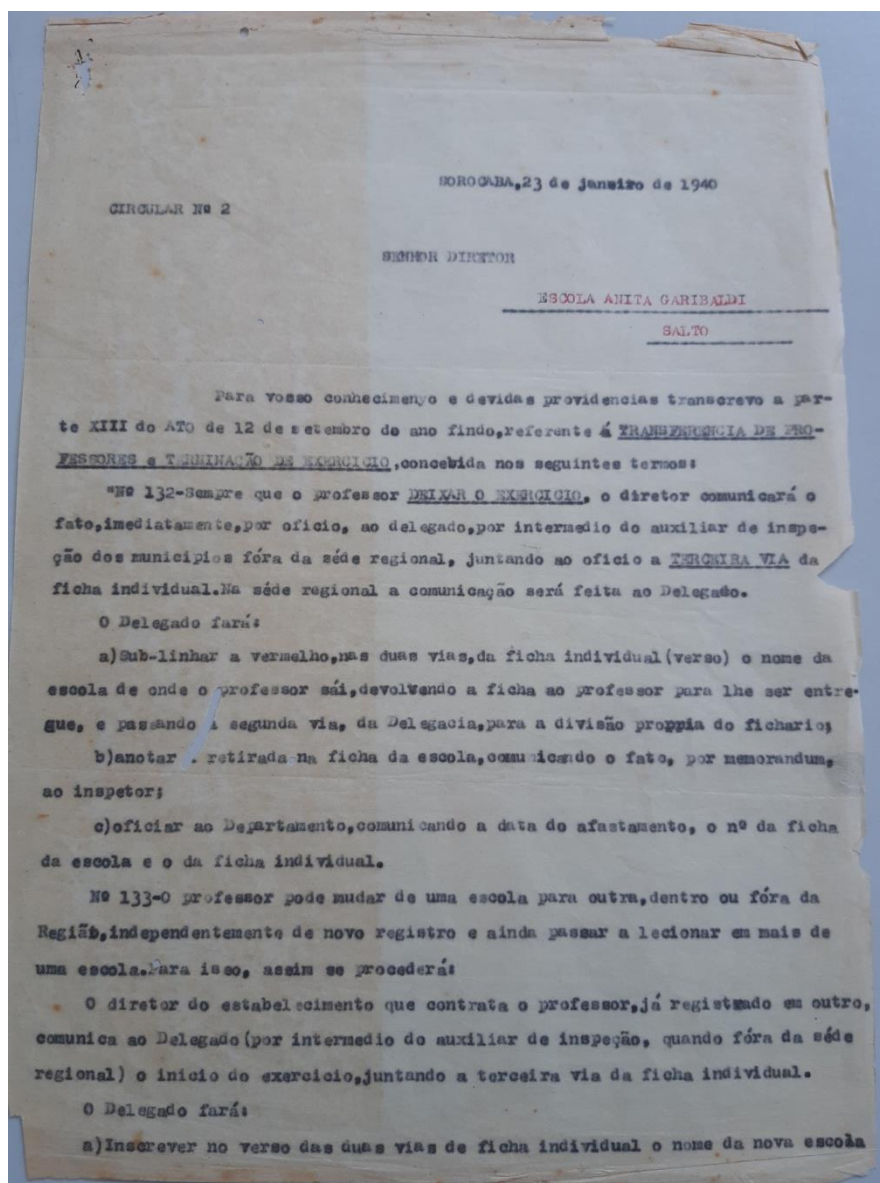
Matur.	3
Aprov.	3
Conserv.	0

Figura 6A - Registro de vacinação dos alunos da escola Anita Garibaldi



Fonte: Museu da Cidade de Salto (2021)

Figura 7A - Circular do Departamento de Educação para a escola Anita Garibaldi



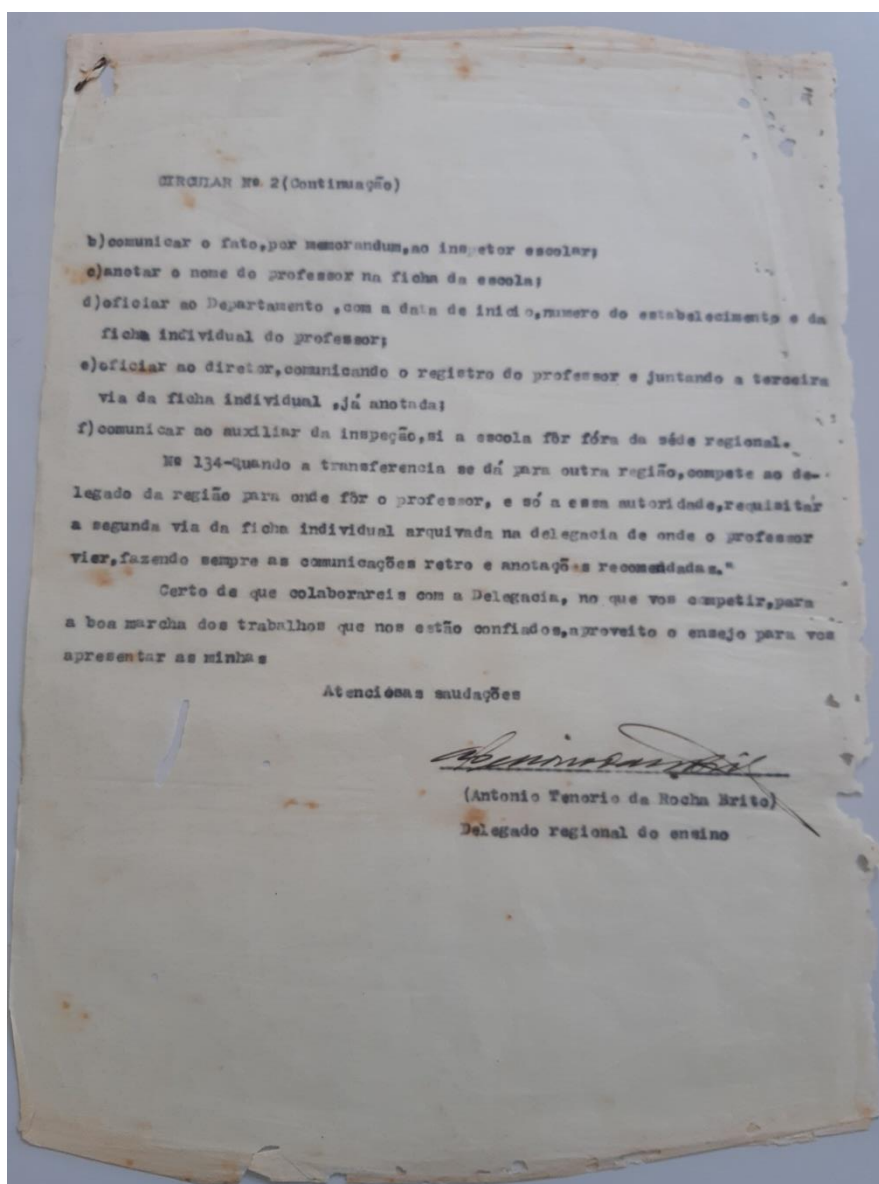


Figura 8A - Inspeção escolar em 1939, na escola Anita Garibaldi

Bruno Velloz 1

= 1.939 =

Visitei hoje este estabelecimento de ensino particular, sob a competente direção do Prof. Dr. João Batista Dalla Vecchia, a serviço do meu cargo.

Salto, 11 de Maio de 1939.
Bruno Velloz,
Auxiliar de Inspeção

Visitada, na presente data, a Escola "Anita Garibaldi", de Salto. Registrada no Departamento de Educação, conforme registro no 16, de 15 de Abril do corrente ano.

Está sob a regência do Prof. Am. João Baptista Dalla Vecchia, registrado no Departamento como Prof. de ensino particular.

A matrícula está em dia e bem feita.

Funcionava com a devida regularidade, na melhor ordem e disciplina.

O ensino, em suas linhas gerais, está bem encaminhado de acordo com o programa em uso nas outras escolas.

Os trabalhos gráficos apresentam-se bem elaborados, com variados exercícios.

Estão matriculados 81 alunos, sendo 75 masculinos e 6 femininos, nos 3º, 4º e 5º anos complementares. Compareceram hoje 75 alunos.

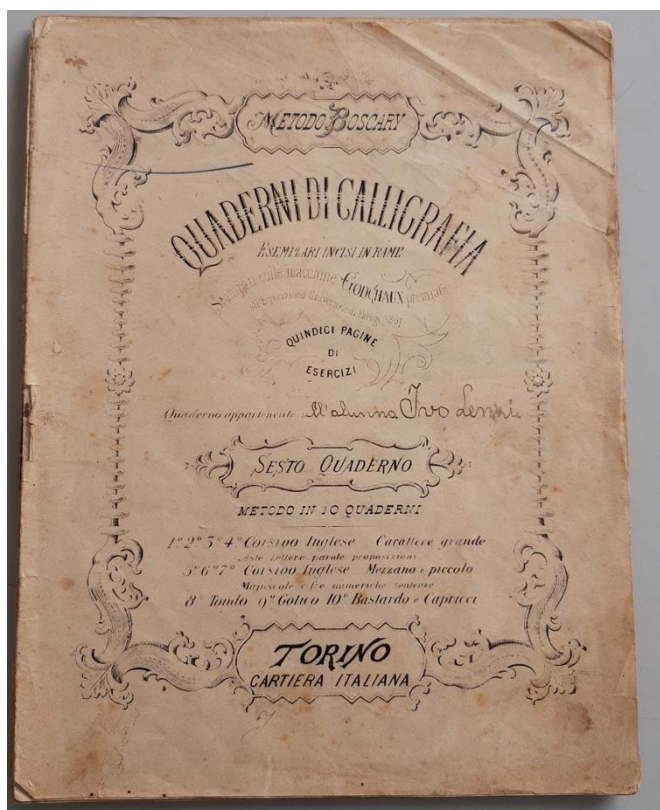
Visitei também esta escola em 4 de Maio e 6 de julho ultimos.

Na primeira visita dei-lhe ao Prof. responsável como bem cumpre o art. 53 do Decreto-Lei no 1202 e depois, quanto a Anexas do Departamento de Educação, de 19 de junho p. findo.

Salto, 23 de Agosto de 1939.
Antônio de Souza
Inspeção Geral

Fonte: Museu da Cidade de Salto (2021)

Figura 9A - Caderno de caligrafia método Boscary



Fonte: Museu da Cidade de Salto (2021)